



**(R)EXISTIR:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ARTES VISUAIS, DANÇA E TEATRO**

LUCIANA BORRE NUNES E MARIA BETÂNIA E SILVA (ORGS.)

(R)EXISTIR:

Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro



**Editora
UFPE**

Luciana Borre Nunes e Maria Betânia e Silva (Orgs.)

(R)EXISTIR:

Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro

2017



**Editora
UFPE**

Capa: Luana Andrade

Revisão: Luciana Borre Nunes e Maria Betânia e Silva

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

R455 (R)existir : práticas pedagógicas em artes visuais, dança e teatro [recurso eletrônico] / Luciana Borre Nunes e Maria Betânia e Silva (Orgs.). – Recife: Editora UFPE, 2017.

Vários autores.

Inclui referências

ISBN 978-85-415-0872-8 (online)

1. Prática de ensino. 2. Artes – Estudo e ensino. 3. Dança. 4. Teatro. I. Nunes, Luciana Borre (Org.). II. Silva, Maria Betânia e (Org.).

370.71

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2017-019)



(R)EXISTÊNCIAS CONSTRUINDO HISTÓRIAS DO SER DOCENTE EM ARTES VISUAIS, DANÇA E TEATRO

Em tempos históricos e difíceis, em pleno século XXI, vivenciamos mais uma vez, na história brasileira, a tomada de poder governamental pela inconformidade das elites políticas e econômicas do país. Grupos que não aceitam distribuição menos absurda de renda, participação e acesso de cidadãos aos bens culturais e econômicos, medidas que intensifiquem a presença de estudantes de baixa renda em instituições públicas de ensino superior. Golpe parlamentar, corrupção, deboche, desrespeito, injustiça, soberba, ganância, prepotência, antiética. Palavras que cotidianamente ressoam em redes sociais, em matérias jornalísticas, em mídias diversas e até mesmo nas relações interpessoais.

Estamos diante de uma crise política, ética e moral inominável no país agravada também por iniciativas que implicam profundo retrocesso no esforço coletivo de consolidação de políticas públicas em nível nacional. Ameaça de extinção do Ministério da Cultura, desagregação do Ministério de Ciência e Tecnologia, Projeto de Lei 193/2016 (relativo à “Escola sem Partido”), redução de 45% dos recursos destinados às universidades federais, anunciado na PEC nº 241/2016, aprovação do Projeto de Lei nº 257/2016, que fere garantias, liberdades e direitos dos servidores públicos federais e, mais recentemente, a Medida Provisória 746/2016, que suprime a

obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física do Ensino Médio no Brasil. Ações articuladas à política de cortes de verbas e que sinalizam a perversidade da mercantilização da educação. Com estas propostas grande parte da população socialmente desprivilegiada estará distanciada/privada de uma gama de saberes necessários para formação cidadã, protagonismo social e conquista da autonomia intelectual.

Medidas tomadas que ferem o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na legislação em vigor, produzindo consequências nefastas em todos os níveis da educação nacional.

Falamos de um tempo em que dezenas de licenciandas/os em Artes Visuais, Dança e Teatro concluirão suas práticas de formação docente no ensino superior enfrentando desafios ainda mais preocupantes. Um destes é a busca pela formação continuada e pela valorização do ser professora/r diante de uma Medida Provisória que permite que profissionais com “notório saber” possam ministrar aulas de áreas afins à sua formação. Ação que ignora o que os sindicatos de professores, as entidades acadêmicas, os técnicos em educação e os movimentos estudantis têm discutido ao longo do tempo e contraria o Plano Nacional de Educação que estabelece a necessidade de garantir que todos as/os professoras/es da educação básica possuam graduação na área em que atuam.

O que está em jogo neste cenário é a desqualificação dos Cursos de Licenciatura e a desconsideração que ser professora/r é uma profissão que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem conhecimento dos conteúdos específicos e formação pedagógica. Além disso, através das medidas que se apresentam, se torna evidente o retrocesso do país no campo educacional que se direciona ao movimento contrário ao que avaliações internacionais já apontaram e divulgaram nas diversas mídias como, por exemplo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na história brasileira do ensino das Artes Visuais, Dança e Teatro já nos deparamos com a desvalorização profissional ao encontrarmos professoras/res de outras áreas do conhecimento lecionando os componentes de Artes na educação formal e não formal. No entanto, o árduo trabalho de qualificação agora também enfrentará a disputa desleal com os profissionais “notório saber” que não serão submetidos à exigência de diploma específico.

A capacitação profissional dos estudantes de Artes Visuais, Dança e Teatro da Universidade Federal de Pernambuco foi alcançada através de 2.800 horas/aula em cinco anos de formação (média de permanência das/os estudantes na universidade). Sendo que os currículos estão organizados em 2.380 horas/aula de componentes curriculares específicos e pedagógicos e 420 horas de estágios curriculares obrigatórios.

Diante de tal cenário, em nada promissor, esse e-book é uma das muitas vozes de profissionais qualificados que entendem com seriedade a formação em Artes Visuais, Dança e Teatro. São estudantes que tiveram suas práticas pedagógicas orientadas/revisitadas/reconfiguradas durante os estágios curriculares obrigatórios e que registraram este processo de formação em textos crítico/reflexivos, evidenciando a necessidade de uma formação profissional comprometida. Insistem, resistem, agem por compreenderem que somos também sujeitos da história e podemos trilhar caminhos mais favoráveis a todos.

Aqui estão reunidos 23 textos de estudantes e professores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança e Teatro da Universidade Federal de Pernambuco, resultantes de processos de formação e experiências observadas e vivenciadas nos estágios curriculares obrigatórios. Eles revelam a inquestionável importância dos trajetos percorridos para a formação docente. Apresentam reflexões profundas sobre o ser docente, o lugar que ocupa, as relações estabelecidas com os estudantes, as lacunas e distâncias que ainda persistem na infraestrutura e nos recursos humanos das mais diferentes instituições. Evidenciam também a beleza das descobertas no percurso de formação profissional, o desejo pulsante de contribuir na formação de pessoas, na socialização e construção do conhecimento humano, a riqueza do compartilhar e do estabelecer redes de relações e afetos que movem a vida.

A escrita destes artigos e o penoso trabalho de sua publicação diante de tantos cortes e desmantelamento do ensino público é uma ação de (r)existência, pois reitera que o ensino de Artes Visuais, Dança e Teatro deve ser ministrado por profissionais qualificados e indica formação coerente, completa e metodologicamente rigorosa.

A arte é a mola propulsora que permite acessar espaços e lugares jamais pensados, é uma das possibilidades de romper com os muros que nos separam. É com ela, a arte, que quebramos a indiferença, que incluímos as diferenças. É ela, a arte, o fio condutor que atravessa todos os processos vividos, refletidos e relatados nos textos.

Desejosas/os por novos processos de (r)existência, que a leitura seja para todos/as prazerosa, abra espaços para reflexões, críticas e, sobretudo, esperanças.

Boa leitura!

Luciana Borre Nunes
Maria Betânia e Silva

Primavera de 2016.

SUMÁRIO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS

Oficinas Criativas: vivências e perspectivas na sala de aula

Marco César de Oliveira Brito Filho

“Estamos à Mesa”: vivências de um projeto de artes visuais com crianças

Auvaneide Ferreira de Carvalho e Luciana Borre Nunes

Cultura afro-brasileira e práticas pedagógicas em sala de aula

Dayane Danubia Monteiro, Pedro Henrique Barbosa da Silva e Luciana Borre Nunes

Memórias: questionamentos sobre as memórias afetivas em uma escola de Olinda-PE

Jacilene Borba

Percepções sobre o estágio curricular e a vontade de (re)unir pensamento e corpo

Luana Andrade

Inquietações do estágio no ensino fundamental

Frutuoso da S. Lorega Filho

Pé no chão: reflexões sobre as práticas pedagógicas

Patrícia Lauriana de Lima e Maria Betânia e Silva

Expresso Rua

Sílvio Ribeiro da Silva Sales, Júlia Cecília Jota Queiroz Barbosa de Melo e Maria Betânia e Silva

A sala de aula como ateliê

José Paulo Profeta de Menezes e Maria Betânia e Silva.

“Volta pra senzala!” Artes visuais e o ensino da cultura afro-brasileira na escola

Sandro Drumond Barbosa de Moraes e Luciana Borre Nunes

Reflexos virtuais e reais das fotos do facebook

Mayele Maria Souza de Oliveira

Relações estéticas na estamperia étnica artesanal: uma experiência no curso técnico de artes visuais

Maria Clara de Lima Santos

Formação do povo brasileiro e o ensino das artes visuais

Mariah Cysneiros da Silva

Manifestaciones artísticas de mano de artistas españoles

Natalia García Martín

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA

Dança na escola formal: experiências docentes na Rede Municipal de Igarassu-PE

José Roberto do Nascimento Junior e Francini Barros

Estágio curricular em ensino da dança: as vivências no Centro Cultural Brasília do balé popular do Recife

Maysa Rodrigues Fragoso e Francini Barros

Dança e educação: pistas para principiar reflexões sobre experiência docente em curso livre

Bruno Alves de Amorim e Francini Barros

Improvisação em dança: caminho para uma construção metodológica performativa

Diogo Lins de Lima e Letícia Damasceno

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEATRO

No jardim das possibilidades: reflexões acerca da abordagem metodológica aplicada na disciplina Teatro do Colégio de Aplicação da UFPE.

Iago José Lima de Melo e Marianne Tezza Consentino

Arte e ritual: a cura psicofísica por meio do teatro

Caio Richard de Araújo Alexandre e Kalyna de Paula Aguiar

Palavra na rua, escritura da casa: reflexões sobre a formação de atores-pedagogos

Durval Cristovão de Santana Júnior e Kalyna de Paula Aguiar

O que para quem? Investigando objetivos e metodologias no planejamento das aulas de teatro no estágio de regência

Isadora Laís Lima Nogueira e Kalyna de Paula Aguiar

Brincando de lecionar no jardim das possibilidades: relatos e reflexões sobre uma experiência do trabalho com jogos na disciplina teatro do Colégio de Aplicação da UFPE.

Iago José Lima de Melo, Kalyna de Paula Aguiar

Maria Clara Camarotti

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
ARTES VISUAIS**

OFICINAS CRIATIVAS: VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA SALA DE AULA

Marco César de Oliveira Brito Filho

O período de estágio e o futuro professor

Temido por vários estudantes do curso de licenciatura, o estágio é um componente curricular obrigatório para os discentes. Acredito que é importante para o futuro educador passar por esta etapa, pois se pode ter a compreensão das dificuldades e das potencialidades que a realidade educacional apresenta atualmente.

Nesta etapa do curso os graduandos podem conhecer um pouco mais da escola, os projetos pedagógicos desenvolvidos por ela, a equipe de professores, a gestão e o funcionamento. Vale ressaltar que os graduandos devem passar por duas etapas nesse estágio no curso de Graduação em Artes Visuais: observação e regência. Essas etapas serão explanadas através da minha experiência em uma escola da rede pública municipal.

Escolhi estagiar em uma escola no município de Jaboatão dos Guararapes/Pernambuco. O meu supervisor no estágio foi o professor de artes formado em Artes Plásticas pela UFPE, em 1995. Este artigo tem a finalidade de esclarecer minha experiência no estágio curricular obrigatório, ocorrido no primeiro semestre de 2016, pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O período das observações: um desconhecido na escola desconhecida

Meu período de observação foi importante para a construção deste relato, pois observei 30 horas de todo o funcionamento da escola, da atuação do professor em sala até aspectos estruturais e de organização do estabelecimento. Observação na visão de Ferraz e Fusari (1999) é o momento em que o futuro educador irá defrontar-se com a realidade escolar como por exemplo: as atividades propostas e aplicadas pelo professor, os materiais que estão sendo utilizados pelos educandos, os horários das aulas e, não menos importante, conhecer as necessidades, dificuldades e as vivências dos discentes.

No início, fiquei bastante ansioso e nervoso, pois nunca havia entrado em uma sala de aula como estagiário e futuro professor de Artes Visuais. Então, comecei a analisar os aspectos estruturais da escola e a composição das salas, além de observar aulas de Artes e Português.

A escola tinha uma estrutura precária. Algumas salas, quase sempre muito quentes, contavam com ventiladores e/ou ar-condicionado, mas que não eram suficientes para climatizar esses espaços devido a grande quantidade de estudantes. O pátio da escola era limpo e as suas paredes possuíam grafiteagem com figuras que representavam a cultura popular, a exemplo de um caboclo de lança.

Nas aulas de artes alguns alunos não prestavam atenção e outros eram bem questionadores e atenciosos com o professor. Estes

últimos o respeitavam e realizavam as atividades propostas. No entanto, outros desarmonizavam as atividades oferecidas pelo docente, conversavam com o colega ao lado, jogavam bolinha de papel uns nos outros e falavam alto.

Algumas das dificuldades que pude perceber nas turmas foram o calor e o mormaço, os quais dificultaram e diminuíram o processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos ficassem desconcentrados e desinteressados.

Observei a atividade de produção de um origami com o formato da pomba da paz nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. O professor relatou que o objetivo deste trabalho era representar a cultura da paz no cotidiano dos estudantes e que, futuramente, ele construiria uma instalação com esta temática utilizando os origamis de todos os alunos. O docente distribuiu papéis e pediu para que os alunos observassem o passo a passo para construir o origami. Porém, em nenhuma das turmas ele conseguiu finalizar a atividade devido à falta de concentração do grupo.

Na semana da realização das provas, percebi que a maioria dos alunos prestou atenção às dicas e as revisões feitas pelo professor. Alguns dos conteúdos que caíram nas provas de artes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental foram: elementos da linguagem visual, figuras geométricas planas, instrumentos para criação do desenho e leitura de imagens. A forma de avaliação do professor baseava-se nas notas das provas, registros feitos nos cadernos, atenção e participação nas aulas.

Em geral, não percebi muito interesse dos alunos em estudar, pois muitos deles estavam na escola, mas seus pensamentos estavam fora dela. Em algumas aulas eu saí com dor de cabeça, pois os discentes não paravam de gritar e falar alto. Isso me marcou muito porque senti vontade de “sair correndo” ou até mesmo pedir para fazerem silêncio. Eu pude escutar, também, conversas sobre namoricos, redes sociais, *selfies* e palavrões que predominavam nas relações dos estudantes.

No final das observações criei a seguinte imagem digital a partir dos meus sentimentos e sensações.



Um desconhecido na escola desconhecida. Foto e montagem do autor, 2016.

Intitulada “Um desconhecido na escola desconhecida” esta imagem foi criada por mim com o intuito de representar o que eu senti no período em que observei as aulas. A fotomontagem representa uma classe em que o quadro branco está repleto de ordens típicas de uma sala de aula. “Não aguento mais essa turma” foi a frase que mais escutei dos professores em relação a um grupo específico.

Na imagem, também consta uma foto minha. Percebe-se que o formato em que estão dispostas faz referência a duas fechaduras, as quais estão sobrepostas nesta imagem representando a ideia de conhecer o desconhecido, de passar para o outro lado. E foi exatamente como me senti ao pisar pela primeira vez na escola: eu era um desconhecido na escola e a escola não me conhecia.

Proposta pedagógica “Oficinas Criativas”

Minha proposta pedagógica foi atrelada ao pensamento de alguns teóricos e arte-educadores que dissertam a respeito da educação da cultura visual, leitura de imagem e importância do desenho no processo educativo e formativo do discente.

O projeto, intitulado “Oficinas Criativas: vivências e perspectivas” foi desenvolvido com duas turmas, uma de 6º ano e outra de 7º ano. Este projeto surgiu a partir das leituras e debates nas aulas do curso de Artes Visuais, pois temáticas como a valorização do desenho na formação da criança, a influência da mídia na construção pedagógica da criança e as influências da cultura visual nas salas de aula foram alguns dos assuntos que mais me incentivaram.

A temática principal deste trabalho foi despertar reflexões sobre as subjetividades dos alunos através da análise crítica de suas próprias construções visuais, ou seja, artes visuais atreladas às vivências e às memórias dos discentes. O motivo pelo qual escolhi este tema era fazer com que os alunos pudessem compartilhar suas experiências, seus desejos, seus gostos e conhecer, de forma divertida e lúdica, as influências das imagens midiáticas no cotidiano. Atividades como esta tiveram o objetivo de ajudá-los na formação de seus conhecimentos artísticos, como formulam Ferraz e Fusari:

As atividades lúdicas são também indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimento (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 84).

Almeida (2001) reflete a respeito da educação emocional e social da criança nas atividades educativas. Por isso, atividades artísticas tornaram-se relevantes na formação do alunado, pois através do compartilhamento das vivências, os estudantes puderam relatar as suas influências, suas identidades, suas sensações e seus pontos de vista. Assim como Tolstoi (2001, p. 74) penso que “a atividade da arte se baseia nessa capacidade que as pessoas têm de ser contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas”.

Com relação ao uso da leitura de imagens nos meios educativos, Arslan e Ialveberg (2011, p. 16) constataam que “cabe aos educadores situar o aluno na sua leitura. A leitura por meio de

reproduções de obras pode constituir rico exercício para o desenvolvimento estético e potencializar a experiência com as obras originais.

Vale ressaltar que esta atividade auxiliou no entendimento e na construção subjetiva dos alunos. Alguns conteúdos foram: leitura de imagens, a importância do desenho, a influência de figuras midiáticas no cotidiano das pessoas e a identificação de elementos da linguagem visual.

Os objetivos demarcados para serem aplicados nesta proposta pedagógica foram: desenvolver reflexões críticas a respeito da construção imagética realizada pelos próprios estudantes; reconhecer a importância do uso do desenho através da articulação de poéticas pessoais; relacionar a própria produção do discente com as dos outros colegas; expressar a percepção imaginativa, memória, sensibilidade e reflexão do percurso do discente, estabelecendo conexões com as dos outros; identificar influências midiáticas na cultura visual apresentada; ilustrar as vivências pessoais, compartilhando perspectivas futuras através do diálogo na construção dos desenhos; e indicar a diversidade de elementos da linguagem visual que podem ser encontradas nas múltiplas realidades da sala de aula.

O desenvolvimento da temática escolhida

É preferível que todo professor, durante seu longo período de regência, possa, em suas aulas, caminhar, conhecer e aplicar, os diferentes tipos de metodologias e teorias da prática pedagógica

(VERCELLI, 2009). Porém, neste artigo, a perspectiva dos projetos de trabalho de cunho sócio interacionista representa o caminho metodológico percorrido durante a regência.

De acordo com Oliveira (2001) a abordagem defendida na teoria sócio interacionista, proposta por Vygotsky, possui três pilares. São eles: as funções psicológicas e biológicas têm a ver com o desenvolvimento da atividade cerebral; as relações em sociedade, no acúmulo de cultura, no encontro com vivências e descobrimento do mundo exterior auxiliam na formação do processo histórico do indivíduo e, por último, a relação que existe entre o homem e o universo exterior são mediadas por símbolos.

Ou seja, a formação do indivíduo é relacionada ao processo histórico e cultural de onde este vive. A utilização da educação crítica e performativa da cultura visual é um tópico bastante importante quando o assunto é a interpretação e o discurso de imagens através das visualidades. O autor espanhol Fernando Hernández, em seu livro “Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional” apresentou caminhos a respeito de como a Cultura Visual atua nos campos educativos.

Hernández (2007) explica que uma das funções que cabe ao professor no estudo crítico e performativo da cultura visual é o de manter-se com uma postura de moderador no processo de ensino. Acredito que este “papel moderador” o qual Hernández cita é o de contemplar o professor como mediador e incentivador dos discentes para que estes possam refletir, dialogar e compartilhar as

manifestações visuais criadas pelos alunos e que também possam responder a seguinte pergunta: “o que essa imagem diz de mim? ” Além desse pensamento, Chiaro (2002) também reflete sobre o papel do professor em sala de aula através das teorias de Vygostky e ressalta: “como mediador das interações entre os alunos e entre alunos e meio físico, o professor deve promover o diálogo, o confronto, as trocas, além de demonstrar, explicar, justificar, questionar” (CHIARO, 2012, p. 86).

Ferraz e Fusari (2001, p.53) detalham: “o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte”. Pode-se concluir que a arte de ser professor de artes demanda tempo e dedicação para com seus alunos e o educador deve mediar e provocar debates com o usufruto das sensibilidades trazidas pelos alunos. Isso ajudará no processo educativo dos mesmos.

O trabalho com imagens nas salas de aulas possibilita também o conhecimento de outras realidades, manifestações culturais e subjetividades como explicita Nunes (2010, p. 49):

A relevância do trabalho com imagens nas escolas diz respeito a compreendê-las como portadoras de representações culturais. Ou seja, a produção e a interpretação de uma imagem refletem o que um sujeito pensa sobre determinado assunto ou situação, denunciando pontos de vista e percepções sobre uma realidade.

Nas “Oficinas Criativas” a promoção de olhares críticos foi refletida pela leitura de imagens construídas por eles mesmos. O

prazer de compartilhar os momentos vivenciados, seus gostos, seus desejos e seus medos os ajudaram na compreensão e identificação do autoconhecimento.

Basear-me na abordagem sócio interacionista e nas perspectivas da Cultura Visual me auxiliou no descobrimento da prática docente como também na formação da identidade dos alunos, pois essas abordagens serviram como uma troca de saberes, compartilhamento de vivências, autoconhecimento e formação da autoimagem. Segundo Martins, esta formação está

em contínua constituição pelo indivíduo, no decurso da história, traz suas marcas digitais de vivências, ela também reflete suas interações com o meio, com os outros indivíduos, com vários níveis e formas de pertencimento a diferentes grupos sociais, cujas construções iniciam-se desde a mais tenra idade (MARTINS, 2010, p. 2).

Por fim, a apresentação de imagens veiculadas na mídia auxiliou também na produção artística, no caso o desenho, que foi construído na sala. Ferraz e Fusari (1999, p.114) corroboram com essa questão ao afirmarem: “a mudança e variedade de imagens auxiliam a criança no desenvolvimento de suas potencialidades expressivas e apreciativas”. Elementos midiáticos, tais como *Mickey Mouse* e a logomarca da *Mcdonalds*, foram utilizados para começar as discussões em sala de aula e para que os estudantes conhecessem as influências destas marcas nas suas vivências. Acredito que esta parte do processo pedagógico chamou a atenção dos discentes, pois trouxe para a sala de aula o seu cotidiano. Esta afirmativa pode ser reafirmada com o

pensamento de Cardoso (2011, p.10), pois este ressalta que “a mídia pode ser considerada como resultante da cultura capitalista na medida em que se organiza com base comercial, podendo utilizar recursos que mercantilizam a subjetividade dos indivíduos”.

Algumas obras e artistas foram apresentados durante o projeto. Entre eles: o fotógrafo e ilustrador norte-americano Curtis Wiklund, que retrata em seus desenhos o seu cotidiano com a sua esposa; o diretor de arte brasileiro André Gola ao retratar em suas ilustrações, situações vividas dentro de uma agência de publicidade; o artista holandês Stefan Bleekrode ao trazer desenhos não somente de lugares que existem, mas, muitas vezes, cria suas próprias cidades imaginárias, inspiradas pelos lugares por onde passou; o artista inglês Joe Webb que traz em suas poderosas colagens, recortes de problemas sociais em que o mundo vive; o designer gráfico e ilustrador francês Jean Jullien ao trazer em suas ilustrações a questão da dependência dos meios eletrônicos; o artista nova-iorquino Fran Krause com sua série de tirinhas intitulada “Medos mais profundos” que retrata alguns medos, paranóias ou receios das pessoas.

Momento decisivo I: a regência

Um dos momentos mais esperados por mim foi o período da regência. Minha primeira aula foi em uma turma do 6º ano. Muitos já me conheciam do momento do período de observação. Mas, naquele momento foi quando eu me apresentei como professor. Expliquei quem eu era, o que estava fazendo e que iria ministrar aulas de artes

visuais. Os discentes estavam eufóricos e curiosos com o novo professor em sala de aula. De início, fiquei bem, mas depois, quando me dei conta, comecei a gritar com os alunos, pois eles não prestavam atenção ao que eu estava falando.

No decorrer das aulas, apresentei o objetivo das Oficinas, os conteúdos e os tipos de avaliação que seriam aplicadas durante este período. Em seguida, após minha apresentação, queria conhecer um pouco de cada aluno e seus conhecimentos prévios, uma forma de avaliação diagnóstica inicial. Conforme explica Zabala, este tipo de avaliação prévia inicial concerne no:

conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é. É o ponto de partida que deve nos permitir, em relação ao objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina (ZABALA, 1998. P.199).

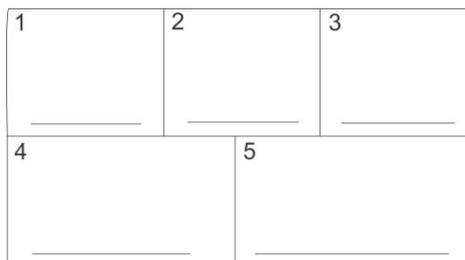
Lancei, então, as seguintes perguntas: qual o seu nome? Qual atividade criativa você gosta de fazer? Qual futuro profissional gostaria de ser? O que é desenho? O que gosta de desenhar? Uns responderam que gostam de desenho, pintura e fotografia. Outros falaram que gostavam de fazer nada e de ficar no celular. Com relação à profissão, algumas das respostas foram: ser professor, advogado, médico, hacker, dançarina de pole dance e fotógrafo de pornô. Com relação ao desenho, uns falaram que não gostavam desse tipo de atividade; outros gostavam de desenhar personagens de desenhos

animados, princesas, heróis e paisagens. Para eles, o objetivo do desenho é representar o que gostam.

As atividades propostas nas “Oficinas Criativas”

Para a realização deste trabalho busquei estimular o compartilhamento de vivências e perspectivas através do desenho. A atividade prática “Oficinas Criativas” foi dividida em algumas etapas:

- ✓ Pedi, previamente, que os alunos trouxessem para a sala de aula, seus materiais de desenho (lápiz grafite, borracha, lápis de cor, hidrocor, giz de cera etc.);
- ✓ Eu entreguei a cada um dos alunos um papel ofício (A4) em branco;
- ✓ Pedi para que os alunos dividissem a folha em 5 partes, como na figura, abaixo:



- ✓ Solicitei que os alunos desenhassem conforme instruções da tabela:

1	Um personagem preferido na televisão ou de filmes;
2	Um autorretrato;

3	A profissão que deseja seguir;
4	Um lugar ao qual já foi ou de que gosta muito de ir;
5	Um medo.

Vale ressaltar que este esquema dos cinco desenhos que os alunos construíram (tabela acima) não foi divulgado em um único momento, mas em etapas. Essas etapas variaram de acordo com o desenvolvimento, envolvimento e atenção dos alunos, mas foi destinado da seguinte forma:

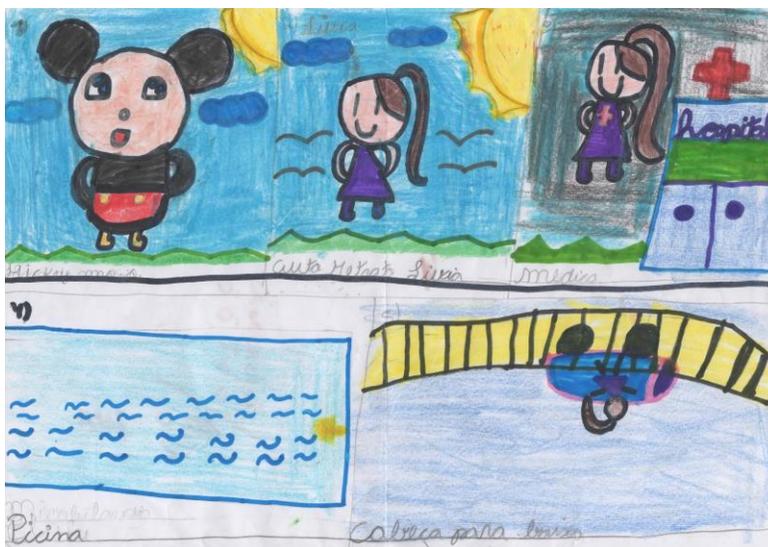
Eu dei um tempo de 15 a 20 minutos para que cada desenho fosse construído. Na primeira aula, os alunos desenharam as propostas dos números um e dois; na segunda aula, as propostas dos números três e quatro; na última aula, os alunos desenharam a proposta do número cinco. Vale lembrar que abaixo de cada desenho o aluno deveria colocar um título.

A escolha dessa atividade artística foi para que, ao final da Oficina, no período de apresentação e com todos os desenhos feitos, os discentes pudessem apresentar suas vivências e perspectivas, além de responderem à questão: “o que essas imagens dizem de mim?” A seguir, exponho o plano geral das aulas:

ATIVIDADES QUE FORAM PROPOSTAS	
	✓ Apresentação do professor;

DIA 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação da proposta “Oficinas Criativas: vivências e perspectivas” e como será desenvolvida em sala; ✓ Explicação dos critérios de avaliação aos alunos; ✓ Conhecimento de cada um dos alunos a partir das perguntas: Qual o seu nome? Qual atividade criativa gostas de fazer? Qual o futuro profissional que você gostaria de ser?
DIA 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de imagens que tenham a ver com comportamento humano e influência da mídia na construção do indivíduo e induzir os alunos a fazerem leitura de imagens e detectar elementos da linguagem visual. ✓ Professor: Falar da importância da leitura de imagens. ✓ O objetivo é fazer com que os alunos possam se identificar, ou não, com as imagens mostradas e que possam relatar experiências e/ou desejos futuros.
DIA 3	✓ Continuação da aula sobre Leitura de Imagens.
DIA 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntar no geral: o que é desenho? E selecionar 4 alunos para ouvir suas respostas; ✓ Professor: falar a importância do desenho no processo formativo do indivíduo e quais os benefícios que esta atividade traz. ✓ Perguntar no geral: O que gostam de desenhar? E selecionar 4 alunos para ouvir suas respostas;
DIA 5	ETAPA 1: OFICINAS CRIATIVAS
DIA 6	ETAPA 2: OFICINAS CRIATIVAS
DIA 7	ETAPA 3: OFICINAS CRIATIVAS
DIA 8	✓ Apresentação dos trabalhos das Oficinas Criativas.
DIA 9	✓ Apresentação dos trabalhos das Oficinas Criativas.
DIA 10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalização do projeto pedagógico; ✓ Lançar a seguinte pergunta a cada um dos alunos: O que você mais gostou nesse período de atividades artísticas?

Consegui desenvolver o projeto com algumas dificuldades. A composição dos trabalhos das Oficinas Criativas foi um momento bastante agitado. Durante as aulas, muitas dúvidas surgiram, tais como fazer a moldura no papel, pintar os desenhos e o que deveriam desenhar. Porém, eu consegui orientar os estudantes. Trabalhos, como o da figura abaixo, foram construídos e apresentados entre os alunos.



Construção da atividade proposta “Oficinas Criativas” feita por uma aluna do 6º C da escola. Na figura, estão os desenhos do personagem preferido (Mickey Mouse), autorretrato da aluna, a profissão que ela gostaria de seguir (médica), o lugar ao qual ela adora ir (piscina) e o medo dela, que é ficar de cabeça para baixo.

Momento decisivo II: a avaliação dos discentes

Avaliação, de acordo com Hernández e Sancho, é: “a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de

uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno com o fim de emitir um juízo sobre a mesma” (HERNANDÉZ; SANCHO, 2000, p. 148). A partir desta definição, pode-se considerar que o professor deve criar ou proporcionar atividades e/ou reflexões aos seus alunos para que estes possam perceber, ao longo do processo educativo, as suas dificuldades, seus avanços, os seus erros e seus potenciais.

Através da leitura do texto “Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho”, do autor Fernando Hernández (2000), depreende-se que a avaliação é uma atividade que proporciona ao professor perceber os graus evolutivos e resultados obtidos pelos seus alunos, atribuindo um parecer diante dessas circunstâncias.

Critérios como participação nas Oficinas Criativas, atenção nas aulas e respeito aos colegas e professores foram observados por mim durante todo o processo pedagógico. Porém, essa passou não a ser uma avaliação de sucesso, pois os alunos não tinham comprometimento na realização das atividades.

Percebi que grande parte do alunado não queria fazer as atividades propostas, pois desenhava quaisquer tipos de formas ou não se dedicavam. Com isso, conversei com meu supervisor do estágio e decidi que deveria propor uma avaliação somativa. Ou seja, criei alguns critérios desse tipo de avaliação e os apresentei aos alunos. A partir disso, percebi que eles ficaram mais apreensivos e atenciosos com a atividade, pois perceberam que esta atividade, que estava sendo

menosprezada, valeria nota. Esses critérios podem ser observados na tabela abaixo:

CRITÉRIO	NOTA
1) Construção do desenho	Até 2,0
2) Pintura do Desenho	Até 2,0
3) Atendeu a proposta da Oficina	Até 2,0
4) Comportamento e participação	Até 2,0
5) Apresentação do trabalho	Até 2,0
TOTAL	10,0

Os critérios acima foram essenciais para que a atividade ocorresse, pois, a partir disso, os alunos ficaram um pouco mais comprometidos em fazer as atividades da forma correta e de apresentar os trabalhos e compartilhá-los com os colegas de sala. Como consequência, essa atitude me deixou um pouco mais seguro.

Momento decisivo III: a autoavaliação e algumas considerações finais

Com relação à minha autoavaliação, acho que tive algumas falhas, tais como: a escolha da atividade final que não deveria ser um desenho. Mesmo que direcionada, a prática do desenho é muito

comum no meio educacional, até mesmo em outras disciplinas e em aulas vagas. Os alunos fazem muitos desenhos e isso pode ter sido um fator decisivo na falta de criatividade, imaginação e interesse dos alunos. No meu próximo estágio, tentarei propor aos alunos uma atividade que utilize o portfólio como instrumento avaliativo para que o alunado utilize não só o desenho, mas também pinturas, poesias, fotografias, letras de músicas etc.

Fora as possíveis falhas que aconteceram, também posso destacar alguns acertos que são pertinentes mencionar aqui. Os discentes adoraram as aulas nas quais levei imagens do cotidiano deles, a exemplo das imagens dos super-heróis da Disney e as imagens relacionadas ao cotidiano deles.

Percebi que muitos estudantes gostaram da temática que propus. Muitos deles falavam: “eu gosto de Marco porque ele entende o que a gente gosta”. Ou seja, fazendo uma relação com a temática deste artigo, eu quis trazer algo pelo qual eles se interessassem e que fizesse parte do cotidiano deles. Logo, esta proposta foi importante para que a interação (professor-aula-aluno) em sala de aula ocorresse de maneira satisfatória. Essa questão de erros e acertos são explicadas por Zamperetti e Ribeiro (2015, p.151), ao afirmarem que: “no campo da Arte/Educação é possível considerar que o erro e o acerto servem como possibilidades no processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, as experiências citadas anteriormente serviram como perspectivas que poderão ser melhoradas ou repensadas para que haja um melhor desenvolvimento futuro das ações pedagógicas.

Uma imagem marcou o final do estágio foi esta:



Momento em que as alunas me abraçaram e ficaram tristes pelo término do meu estágio.

Além das experiências dentro da sala de aula, recebi muitas vivências e dicas do meio educacional e acadêmico através de conversas com meu supervisor do estágio, como também da equipe de coordenação e gestão da escola, em que pude conhecer realidades, documentos e o funcionamento deste ambiente educacional. Não posso deixar de mencionar, ainda, os conselhos e direcionamentos feitos pela minha professora na Universidade Federal de Pernambuco, pois foram essenciais para que algumas etapas do projeto ocorressem de forma satisfatória. Acredito que a reflexão crítica construída com

os discentes foi problematizar de que forma são criadas e/ou desenvolvidas as influências imagéticas no período das infâncias.

Acredito que esta experiência foi importante, pois convivi com alunos de uma escola municipal no Ensino Fundamental e, através disso, pude conhecer realidades diversas. Como futuro docente este trabalho me fortaleceu para o ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro Almeida. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 11-38.

ARSLAN, Luciana Mourão; IALVEBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CARDOSO, Tânia Patrícia. **A influência da publicidade no consumo da moda infantil** (Monografia). Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Tania_Cardoso.pdf. 2011 (Trabalho de Conclusão de Curso).

CHIARO, Sylvia de. A teoria sócio-histórica e a Educação: a perspectiva de Vygostky. In: MONTEIRO, Carlos Eduardo; CHIARO, Sylvia de. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 71-87.

FUSARI, Maria F. Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria F. Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. 1ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos do trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARTINS, Alice Fátima. Toda criança desenha.... Toda criança desenha?!. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

MONTEIRO, Adriana Torres. **O que a criança desenha quando desenha casa?**. Belo Horizonte: Paidéia, 2010. p. 43-58. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1290/871>. Acesso em: 11 abr. 2016.

NUNES, Luciana Borre. **As Imagens que Invadem as Salas de Aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

NUNES, Luciana Borre. Cultura Visual: Travessias, Provisoriedades e Encontros em Processos de Ensinar e Aprender. In: MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da Cultura Visual. Aprender? Pesquisas? Ensinar?**. 7ªed. Santa Maria: UFSM, 2015, v. 1, p. 111-132.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001, p. 13-24.. Acesso em: 12 abr. 2016.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** Tradução de Bete Torii. Clássicos Ilustrados. São Paulo: Ediouro, 2002.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. **A Psicologia da Educação na formação docente.** Dialogia. São Paulo: UNINOVE, v.7, n.2, 2009, p. 223-233.

ZABALA, Antoni. **A avaliação.** A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 195-221.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; RIBEIRO, Cristiano Acosta. **Refletindo sobre a avaliação no Ensino de Artes Visuais a partir do portfólio.** São Pauo: Nuances, v.26, 2015, p.148-162.

“ESTAMOS À MESA”: VIVÊNCIAS DE UM PROJETO DE ARTES VISUAIS COM CRIANÇAS

Auvaneide Ferreira de Carvalho
Luciana Borre Nunes

Este artigo constitui-se como um relato de experiência educativa realizada numa escola da rede Municipal do Recife, localizada no bairro Ilha Joana Bezerra, mais conhecido como comunidade do Coque, periferia da Cidade do Recife. Foram ações desenvolvidas no primeiro semestre de 2016 com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental (faixa etária entre 08 e 13 anos) para cumprimento do componente Estágio Curricular no Ensino das Artes Visuais 1.

A referida experiência constituiu-se em duas partes: (1) observação na sala de aula, onde foi possível recolher informações preliminares sobre a turma, como as problemáticas que circundavam no contexto da sala de aula, os interesses dos alunos e os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos; (2) regência na qual desenvolvi um projeto partindo das observações.

Este projeto teve como objetivo realizar uma instalação artística na escola com autorretratos produzidos pelas crianças durante o período de regência como reflexão crítica e performativa sobre a produção de identidades. A seguir, apresentarei uma breve contextualização de como foi o período de observação na sala de aula,

qual a justificativa para a escolha do projeto e a descrição da experiência.

Vislumbrando o horizonte no espaço escolar

Fui recepcionada pela coordenadora que me mostrou as propostas enviadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife para o ensino de Arte na escola. Em seguida, ela me direcionou para a turma na qual a professora titular de Artes tinha maior afinidade, isto é, a turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Cheguei na sala durante uma aula de Geografia. As crianças estavam com o livro aberto trabalhando o conteúdo *divisão territorial brasileira*. Conversei com algumas meninas que questionaram o motivo da minha presença. Respondi que era aluna de outra escola e que estava na sala para aprender com a professora e com eles como dar aulas, e que iria observar para depois propor uma aula de Arte. A professora me recebeu muito bem, algumas crianças juntaram as mesas e me pediram para ficar junto delas ali na frente.

Neste mesmo dia cinco crianças foram deslocadas para outra turma. Segundo a coordenadora elas estavam com uma diferença gritante no desenvolvimento das aprendizagens em relação às crianças da turma. Depois, entraram na turma mais cinco estudantes que ficaram muito quietos observando tudo. Uma das crianças que não queria ir reclamou, ficou alterada e disse que não sairia da turma. Acabou ficando com os mesmos colegas após chorar. Após esta mudança fomos merendar e, logo após o recreio, a professora brincou

com eles com um bambolê. A professora leu uma história e finalizou o dia com uma explicação sobre a tarefa de casa.

No segundo encontro fui convidada a ficar com a professora de Artes na sala dos professores. Conversamos e ela falou sobre o desenvolvimento de um projeto sobre alimentação saudável. Ela percebia que, apesar do fornecimento de lanches pela Prefeitura do Recife, algumas crianças levavam biscoitos, salgadinhos e refrigerante. Segundo a professora essa era uma forma de mostrar *status* no grupo. Ou seja, demonstrava quem poderia comprar o seu próprio lanche. A partir disso surgiu a ideia da montagem de um livro de imagens sobre a importância da alimentação saudável.

No terceiro encontro a aula foi com a professora auxiliar, pois a docente titular participava de uma formação continuada oferecida pela Prefeitura da Cidade do Recife. Esta passou tarefa no quadro e foi questionada por uma das crianças sobre a correção da tarefa de casa. Ela respondeu: “a tarefa da professora é para o dia da professora. Na minha aula o assunto é outro”. Neste mesmo dia, alguns alunos tiveram dificuldades com a cópia e até choraram. A professora os questionou afirmando que crianças de 1º ano conseguem fazer estas tarefas facilmente.

Em outro dia a professora se atrasou e a coordenadora me convidou para acolher as crianças enquanto a mesma não chegava. Na sala, as crianças tiveram sua atenção voltada para um carro de brinquedo que um dos alunos trouxe para a sala de aula. Como outra tentativa de solução para a espera da professora, a coordenadora

sugeriu que fossemos para a biblioteca. Antes de irmos, uma das alunas começou a chorar. Na realidade, ela estava com um pote de pipoca e tinha medo que alguém pegasse, pois não poderia entrar comendo na biblioteca.

Na biblioteca, as crianças ficaram sentadas enquanto a bibliotecária lia um livro chamado “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”. Após a leitura do livro, discuti sobre a história. Em sala, propomos a produção de imagem a partir da contação de história. Quando a professora chegou, ela falou que era a primeira vez que as crianças tinham ido à biblioteca.

Neste mesmo dia a professora percebeu algo errado com uma das crianças, pois estava muito quieta e “normalmente é do tipo de criança que, quando entende uma coisa, se levanta para sabermos que ela entendeu”. Ouvimos uma narrativa triste: “minha mãe pode ser presa porque matou outra mulher”. Fiquei sem reação à escuta desta narrativa enquanto a professora consolava a menina.

No último dia de observações, depois de muitas ausências, conheci a discente que tem síndrome de down. Uma criança encantadora, sorridente e que me pareceu bem envolvida com as outras crianças do grupo. Também tivemos a chegada de duas estagiárias para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem de alguns alunos. Os estudantes estavam muito agitados, pois era dia de prova de matemática.



Degustar, Fotografia, 2016, Auvaneide Carvalho

A imagem foi composta por mim com a finalidade de representar o que senti no período de observação das aulas na escola. É uma fotografia composta por um prato em que se encontram imagens de olhos das crianças do estágio e talheres sobre uma mesa posta para servir comida. Na referida imagem, percebo um olhar de esperança contido nos alunos. Isto despertou em mim um olhar não de colonizador detentor do saber, mas sim, um olhar curioso para as novas descobertas e aprendizagens. Minhas expectativas eram experiências de deliciosos sabores e múltiplos saberes. Hernandez (2007, p. 91) fala sobre esse olhar curioso:

(...) com frequência, formaram-se historiadores e educadores das artes visuais para que tivessem um “bom olho”, uma percepção literal do campo de estudo sem necessidade de uma curiosidade intelectual. Frente a esta postura, Rogoff defende educar o “olhar curioso” que “implica certa inquietude; uma noção das coisas fora do reino do conhecimento, a análise de coisas não completamente entendidas ou articuladas; prazeres do proibido, do oculto ou do impensado; o otimismo de encontrar algo que alguém não conhece ou que já tenha sido concebido anteriormente”.

Você tem fome de quê?

A professora tinha como proposta para turma um projeto sobre a importância de uma alimentação saudável. No entanto, em contato com a turma, a mesma mostrou como suas identidades estavam sendo construídas partindo de conjuntura de violências domésticas e na própria escola, pois são crianças que tem sua estima baixa no contexto escolar por serem alunos de 08 a 12 anos que estão no 3º ano do ensino fundamental. A maioria da turma não sabia ler nem escrever e ouvi de alguns profissionais que eles estavam com uma diferença gritante em relação ao sistema de desenvolvimento pedagógico de aprendizagem. Com isso, não saber ler as colocava em um patamar inferior aos outros estudantes da escola. Além disso, eram rotuladas como uma das turmas problemáticas.

Partindo destes pontos: os alimentos que promovem *status*, a baixa valorização das crianças e a feira de conhecimento sobre a comunidade do Coque desenvolvi o projeto “Você Tem Fome de

Quê?”. A fome veio no sentido metafórico da palavra, pois a ideia central era descobrir quais os sonhos, desejos e realizações permeavam as vidas destas crianças. E ainda, contribuir para uma visão no seu processo de construção de identidade, pois a identidade é constituída histórica e socialmente:

Neste sentido, a noção de identidade possui uma trajetória histórica e sócio epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das compreensões de sujeito humano presentes nas diferentes sociedades, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente (SILVA, 2015, p. 82-83).

O motivo para tal escolha foi possibilitar mais uma visão na construção de suas identidades e mostrar que as crianças têm potencialidades mesmo estando em um contexto de vulnerabilidade social. O Coque é o último bairro no ranking do Desenvolvimento Humano Recifense. A população local sofre com graves problemas de saneamento, moradia, meio-ambiente, educação e saúde. A partir de índices sociais tão negativos, a escalada da violência vem crescendo, tornando-se o maior desafio para as instituições governamentais ou não-governamentais que lá atuam.

Por causa da violência, o bairro é amplamente bombardeado pelos meios de comunicação, chegando a ser retratado em manchetes como “Coque: morada da morte”. Os moradores do Coque acabam sofrendo mais preconceito do que os de comunidades com índices

mais altos de violência ou de pobreza, mas que representam menor risco no imaginário coletivo do Recife. Sou moradora do bairro e percebo barreiras invisíveis que limitam o nosso espaço como moradores de Comunidade fazendo-nos pensar que não é possível sair do mundo onde estamos.

Por este motivo, propus como produção artística uma instalação na escola intitulada “Estamos à Mesa”. Propus um diálogo entre a obra da artista plástica Judy Chicago, pioneira na arte feminista, a partir da obra “The Dinner Party (1974-1979)”. Esta é composta por três longas mesas formando um triângulo, contendo 39 lugares. As mesas estão forradas com toalhas e, na direção de cada lugar da mesa está um cálice, e ao lado esculturas em forma de vulvas representando mulheres de destaque na história. “The Dinner Party” foi uma das soluções feministas para o problema da representação plástica-política.

Também criei um diálogo com a obra da artista brasileira Regina Silveira “Biscoito Arte”, 1976/1997. Uma obra que utiliza uma mesa com talheres e pratos como suporte para criar uma reflexão-crítica sobre se alimentar de arte. Na obra, a artista produz biscoito em forma da palavra “arte”, questionando o mercado das artes. Para fazer uma reflexão sobre construção de identidades, passamos pelas obras da artista mexicana Frida Kahlo e seus autorretratos. A imagem a seguir ilustra o resultado desenvolvido no período de regência.



“Estamos à Mesa”, 2016, Instalação. Fonte: Auvaneide Carvalho

Para compor a referida instalação, fizeram parte as produções artísticas de autorretratos realizadas pelas crianças durante o período de regência como reflexão crítica e performativa sobre a produção de identidades. Buscava quebrar barreiras e possibilitar a criação de um diálogo que favorecesse a emancipação dos envolvidos, considerando que “os sujeitos humanos são construídos, não são simplesmente destinados por natureza. A subjetividade humana está construída através de processos particulares como processos políticos e cultura que se diferenciam de uma época a outra” (ARANTES, 2009, p. 23).

Ter criado uma instalação artística na escola com os alunos serviu para discutir, de forma crítica e performativa, a construção dos processos identitários do grupo. E ainda, proporcionar aos estudantes uma autorreflexão a partir da construção de autorretrato.

Para obter tal resultado, propus como aprendizagem compreender arte como área de conhecimento construída historicamente e socialmente a partir da contextualização através de leitura de imagem feita em sala de aula. Conheci artistas que, através de suas obras, questionaram as construções dos processos identitários, tais como: Judy Chicago, Regina Silveira, Francisco Goya, Frida Kahlo. Também pudemos experimentar o uso de diferentes materiais e procedimentos na produção artística tais como desenhos, pintura, colagem. Com isso, produzimos objetos artísticos para compor a instalação “Estamos à Mesa”. Entendendo que havia uma defasagem no processo de alfabetização dos alunos e das aprendizagens planejei aulas para reforçar o uso da escrita.

Criamos uma aprendizagem na qual as crianças deveriam se posicionar com alteridade diante das diferentes produções artísticas dos colegas de turma e valorizar as produções estéticas e objetos artísticos em diferentes perspectivas. Com isso, o objetivo dessas atividades era desenvolver reflexões críticas em relação ao processo de construção das identidades e assim possibilitar que elas se posicionassem criticamente diante das produções imagéticas referentes aos estereótipos dos moradores da Comunidade do Coque.

Artifício para alcançar o objetivo

A proposta desenvolvida neste projeto foi relacionada a uma educação crítica e performática como propõem Fernando Hernandez em seu livro *Catadores de Cultura Visual* (2007). Estamos num mundo onde somos bombardeados por imagens e são estas imagens que constroem nossos jeitos de ser e pensar:

Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. Fala-se utilizando uma metáfora bélica, que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam (HERNANDEZ, 2007, p. 29).

Neste sentido, propus como ação pedagógica o questionamento das imagens e/ou mensagens produzidas no cotidiano de forma crítica. Se perceber envolvido nesta teia que contribui para nossa subjetividade, ou seja, saber que as nossas identidades são construídas a partir de uma rede de relacionamentos e as imagens são parte desta rede. Martins (2007, p. 33) ressalta que:

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significados que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influência políticas, econômicas, religiosas e sociais.

Trabalhei na perspectiva de uma narrativa que nos permitisse interpretar as imagens produzidas não para garantir um sentido de verdade, mas para possibilitar participação ativa no processo de

construção de sua subjetividade. O projeto estabeleceu ações para uma reflexão de como são criadas as identidades de crianças moradoras de bairros relatados com índices alarmantes de violência.

Como na maioria das vezes os profissionais do corpo escolar ressaltam este movimento que se destaca nas representações negativas da mídia sobre a comunidade. Isso faz com que se reproduza nas crianças uma imagem constituída natural, criando barreiras que impossibilitam outras vivências, outras possibilidades de discursos. Elas acabando sofrendo com as postagens relatadas negativamente nos meios midiáticos e reforçam o imaginário de que pessoas destas determinadas comunidades são naturalmente marginalizadas. Como cita Hernandez, as produções de cultura visual contribuem para o processo de criação identitária:

Tendo chegado a este ponto, é necessário recordar que uma das maneiras mais notórias pelas quais as mídias, as representações e as práticas da cultura visual posicionam crianças e jovens é através dos “textos” da cultura popular, em particular a criar identidades de etnia, gênero, sexo e consumidor (HERNÁNDEZ, 2007, p. 74).

Tentei promover com os estudantes ações críticas e performativas. Busquei caminhos de um ensino/aprendizagem pautado na compreensão, ou seja, não é possível ensinar arte sem uma perspectiva de sociedade, de sujeito. Nesta direção, a prática de ensino deve nos permitir fazer uma análise crítica dos modelos que nos são apresentados como naturais, possibilitando as crianças uma visualidade futura na vida escolar como exemplifica Arantes:

Nos primeiros anos de minha formação escolar, segundo a escola, eu apresentava sérias dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, me perguntava: como pude chegar à universidade pública, pertencendo à classe trabalhadora e sendo péssima aluna? Provavelmente se não fossem outros meios fora da escola que me proporcionaram outros tipos de conhecimentos e desafios, possivelmente não haveria avançado até meus estudos universitários (ARANTES, 2009, p. 18).

Tracejando a experiência no período de regência

Os encontros continham atividades eixos que foram desenvolvidas durante o projeto de regência, mas também atividades de rotinas tais como: acolhimento, avisos e dúvidas, memória e avaliação da aula, verificação da frequência, atividades individuais e coletivas, atividade de leitura, contextualização, produção artística, exposição dialogada, lanche e recreio.

Iniciei o projeto a partir de uma conversa com a apresentação da temática “Você tem fome de Quê?” para averiguar se os alunos sabiam dizer o que era instalação artística. Como resposta: “é o negócio do fio da casa”. Em seguida, produzimos cartazes a partir da pergunta: “você tem fome de quê?” para ver se as crianças entendiam que tipo de fome começaríamos a desenvolver. Todas as crianças trataram de reproduzir alimentos, cada grupo socializou suas fomes. Depois do lanche os alunos foram recepcionados com a música “Comida” do grupo Titãs.

A princípio acharam a música estranha. Em seguida, foi proposto que os alunos procurassem na letra da música palavras referentes à comida que o grupo cita para comer. Este primeiro encontro foi difícil, parecia que estávamos num jogo de cabo de guerra onde puxa daqui e sede ali. De início, fiquei sem entender o que estava acontecendo, pois no período de observação, estive muito próxima de todos. E, de repente, me vi envolvida neste tipo de jogo. Então, o primeiro dia finalizou assim: algumas mudanças no planejamento, tais como mostrar para os alunos que estavam ali para aprender com eles, que não tínhamos tarefa de quadro (fui questionada por eles como aula sem quadro não fosse aula de verdade).

No encontro seguinte, trabalhei a ideia de comida no sentido metafórico da palavra. Para esta atividade desenvolvi um jogo de sete erros com as obras de Francisco Goya “Saturno Devorando um Filho - 1819-1823 ” e Peter Paul Rubens “Saturno Devorando um Filho - 1636”. Os alunos ficaram supressos com as imagens, acharam estranhas, feias, “coisas do diabo”. Fizemos uma leitura de imagem com as obras perguntando “o que elas (imagens) falam sobre nós”? Quais os nossos medos, o que temos que suportar mesmo sem querer?

Em seguida, fiz uma contação de história sobre Saturno e seu filho na mitologia romana. Aqui, a discussão foi sobre quem eram os deuses e por que eles brigavam, se de fato eles existiram. Logo depois de conversamos sobre nossos medos, os desenhamos numa folha de papel. Arma de fogo e raios escuros foram alguns dos desenhos representados pelos discentes. Para enfatizar que nossos medos fazem

parte de nós, propus aos alunos que fizessem um desenho deles mesmos, numa folha de transparência usada para projetar imagens no retroprojetor. Esta imagem realizada na folha transparente iria à frente da produzida anteriormente, fazendo uma única imagem, com o objetivo de percebermos que nossos medos fazem parte de nós mesmos. Depois do lanche, a proposta era construir um texto coletivo sobre a comunidade em que vivemos. No entanto, não deu certo, pois eles voltaram muito agitados.

No encontro seguinte iniciamos com a atividade de rotina que era relembrar a aula anterior. As crianças responderam sobre os desenhos que fizeram. Tocando neste assunto, exibí um vídeo de animação sobre a vida e obra da artista Frida Kahlo e uma explicação sobre autorretrato.

Quando o *curta metragem* foi exibido, as crianças ficaram muito atentas e pediram para passar novamente. Escutei comentários do tipo: “que artista feia”, “Ah, autorretrato é a gente!”. Então, iniciamos uma exposição dialogada sobre quem é esta artista, se alguém a conhecia, que tipo de obra ela fez. Até chegarmos à localização geográfica do México e, quando percebi, estávamos falando de como o mundo é dividido e sobre o que é um país. Em seguida, a bibliotecária falou sobre autorretrato e mostrou alguns livros.

Apresentei algumas das minhas imagens com técnicas diferenciadas, tais como aquarelas, gravuras e pinturas autorretratos. Deixei que eles manuseassem as imagens durante um tempo. Depois,

fizemos uma brincadeira na qual as crianças deveriam olhar o espelho dentro de uma caixinha de MDF e dizer qualidades refletidas na imagem. Os adjetivos que surgiram foram: lindo, flor, rosto, anjo, engraçado, olho, bonito, entre outros. A proposta desta atividade era que as crianças apresentassem, através de palavras, um autorretrato.

Depois solicitei um autorretrato com lápis grafite, hidrocor, giz de cera e papel ofício. Uma das crianças fez uma imagem com traços característicos dela mesma, mas, no final da atividade esta referida criança me entregou um desenho diferente do que ela havia produzido. Questionei onde estava o primeiro desenho e ela me respondeu que havia jogado no lixo, pois não estava bom. Fui com a mesma até a lixeira onde tinha jogado o desenho, desamassei e guardei junto com o segundo desenho.



Desenhos autorretrato de aluna Mariana (8 anos)

O primeiro desenho apresenta uma criança de cabelos cacheados, que de fato, descreve bem quem o produziu: uma menina pequenina de cabelos curtos e crespos, negra. No entanto, no segundo desenho ela apresentou um estereótipo de pessoa, que muitas vezes é representado em história de contos de fadas. Cunha (2005, p. 177) aborda esta questão ao dizer que “em seu encantamento formal e sua presença constante, tais imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis”.

Em seguida, trouxe três imagens de autorretratos (Frida Kahlo, Van Gogh e Picasso) em forma de quebra-cabeça para que eles tivessem contato com diferentes artistas e processos criativos. Como eram três quebras cabeças, dividi a sala em três subgrupos. Depois de montados os quebra cabeças falei um pouco sobre cada imagem representada no jogo e quem pintou cada uma.



Crianças jogando quebra-cabeça. Arquivo pessoal.

Após esta brincadeira com o jogo utilizamos tinta guache para produzir autorretratos. Para finalizar o projeto fiz uma retomada das atividades realizadas através de fotografias que registrei durante o percurso. Em seguida, mostrei a obra de Judy Chicago “The Dinner Party, 1974-1979”. Fizemos uma exposição dialogada sobre a imagem apresentada e o que seria instalação artística. Após esta explicação distribuí materiais para a produção de imagem que iria compor a instalação artística “Estamos à Mesa”. Montamos a instalação juntos, as crianças ficaram muito felizes em ver o resultado do projeto.

Verificação da aprendizagem

Para o ensino das artes visuais o processo avaliativo tradicional tem algumas controvérsias, pois se criou um mito de que não se pode fazer avaliação em Arte. A avaliação no ensino de artes visuais deve ser analisada a partir do processo, que busca ressaltar um acompanhamento na ação criadora dos alunos, mais que um resultado em produções separadas do percurso. Ou seja, avaliação tem que ser um conjunto de ações que durante o processo de ensino/aprendizagem permita identificar as possibilidades de aprendizagens, diagnosticando eventuais problemáticas, ajustando as reais necessidades dos envolvidos no projeto. Com isso, contribui para uma certificação construtiva do processo de aprendizagem.

Durante o período de regência adotei como instrumento de avaliação o uso do anedotário. Neste anedotário ficaram registradas as considerações relevantes para a construção das aprendizagens no

percurso de ensino. Também registrei os avanços ocorridos durante o processo de ensino/aprendizagem dos envolvidos no processo. Entendi que o aluno deve se reconhecer neste processo contribuindo direto na sua própria aprendizagem. Neste sentido, Zamperetti e Ribeiro (2015, p.160) afirmam que:

é necessário que a avaliação seja encarada como um processo investigativo no qual o professor, juntamente com seus alunos, considera o que foi relevante e o que precisa ser recuperado na relação entre o ensino e a aprendizagem. Ao entender a avaliação como parte do processo de ensinar e não apenas como uma averiguação do que foi aprendido, o professor torna-se cada vez mais apto a questionar os caminhos que percorre e a auxiliar seus alunos em suas dificuldades individuais e coletivas.

O referido anedotário também foi constituído com mensagens das crianças que foram arquivadas em uma caixinha. Compreendi que o processo educativo não está limitado apenas à construção de aprendizagens conceituais e factuais, mas, também, a aprendizagens procedimentais e atitudinais. Por isso, os critérios de avaliação também consideraram: (a) interesse e participação; (b) postura de respeito com os colegas e com o professor; (c) assiduidade e pontualidade. Baseei-me nas concepções de Cruz (2010, p. 146):

A concepção de avaliação mediadora é baseada na relação dialógica e nas práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas. Para além das simples medidas, este modelo avaliativo valoriza a construção de processos sociais de comunicação baseados na autonomia, e

secundariza a avaliação enquanto esfera de poder, de tal modo que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos autores educativos.

Nesta experiência de estágio curricular obrigatório foi possível verificar uma possibilidade pedagógica dentre as infinitudes de recursos metodológicos e sequências didáticas que podem ser organizados de maneira a desenvolver o ensino/aprendizagem.

Referências

ALFREDO. **Judy Chicago, pionera del arte feminista**. Disponível em: <<http://lavidanoimitaalarte.blogspot.com.br/2012/03/judy-chicago-pionera-del-arte-feminista.html>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

ARTE e biscoitos. **Select**. Disponível em: <www.select.art.br/arte-e-biscoitos>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo – SP: Cortez, 2010.

CONHEÇA Saturno Devorando um Filho, de Goya. **Universia Brasil**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/06/12/1030038/conheca-saturno-devorando-um-filho-goya.html>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

CRUZ, Fátima Maria Leite. **Avaliação das Aprendizagens: Processos de acompanhamento e práticas propositivas**. In: CRUZ, Fátima (Org.). **Teoria e Práticas em avaliação**. Recife – PE: editora UFPE, 2010.

CUNHA, Susana Rangel. **Cenários da Educação Infantil**. Revista Educação e Realidade. Jul/dez 2005, p. 165-185.

DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis – RJ: ed. Vozes, 2007.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. **História da Arte para Criança**. Ilustração Marcus Sant’Anna. São Paulo – SP: ed. Pioneira, 1991.

FRIDA KAHLO. **Museu Frida Kahlo**. Disponível em: <<http://www.museofridakahlo.org.mx>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre – RS: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, Mudanças Educativas e Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte – MG. Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de ensino e Pesquisa. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria – RS: Editora da UFSM. 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo **A experiência de ser e tornar-se arte/educador:** Um estudo sobre História de Vida, Formação e Identidade. Jaboatão dos Guararapes – PE: SESC, 2015.

ZABALA, Antoni. **A avaliação. A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 1998.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; RIBEIRO, Cristiano Acosta. **Refletindo sobre a Avaliação no Ensino de Artes Visuais a partir do Portfólio.** Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 1, p. 148-162, jan./abr. 2015.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Dayane Danubia Monteiro
Pedro Henrique Barbosa da Silva
Luciana Borre Nunes

Compreendendo a docência a partir da observação

Iniciamos o estágio no primeiro semestre de 2016 na Escola Municipal Profissional Magalhães Bastos, com supervisão de uma professora que possui formação em magistério completo, graduação em Assistência Social e Pedagogia EAD (cursando). A docente ministrava todas as disciplinas de Artes (polivalência). Enquanto universitários, aprendemos e discutimos diversas teorias e conteúdos na sala de aula, mas é no momento do estágio que vivenciamos a experiência de ser um professor e professora. É na vivência do estágio que conhecemos a realidade da sala de aula. É um momento de grande importância, por isto, é a partir dele, que buscamos registrar situações e fatos que consideramos fundamentais para nossa construção enquanto docentes de artes visuais.

Das anotações realizadas durante as observações resultou a seguinte narrativa: A turma acompanhada trata-se do 4º ano do Ensino Fundamental. Acreditávamos que a partir da observação, idealizaríamos o nosso projeto para regência. Imaginamos também encontrar professores desacreditados e cansados com o sistema. Para

nossa surpresa, a professora e supervisora, que muito bem nos recebeu, solicitou que atendêssemos a um pedido dela para, só então, iniciarmos o nosso estágio. Ela nos solicitou que trabalhássemos dentro da temática já estabelecida pelo Plano de Ensino destinado as aulas das Artes Visuais. Os conteúdos eram: “Representações do Maracatu Urbano e Rural nas Artes Visuais e/ou literatura em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades”. Nossa supervisora justificou seu pedido e afirmou que são muitos conteúdos para serem trabalhados em sala e que todos devem ser contemplados dentro do calendário escolar. Sendo assim ela não poderia nos aceitar, se fugíssemos do programa já em andamento. Quando iniciamos o estágio em uma rede pública municipal de ensino, tínhamos a ideia de que encontraríamos um cenário um tanto quanto caótico, mas constatamos que a atuação do docente faz uma diferença importantíssima na relação ensino/aprendizagem.

Como alunos em formação para docência em Artes Visuais sentimos falta de uma estrutura física e materiais que possibilitassem aos estudantes uma aprendizagem mais prática. Não havia tintas, papéis, mesas adequadas para atividades e etc. Uma controvérsia já que o plano de ensino em suas atribuições possuía as seguintes condições: “5.Produzir trabalhos artísticos, da sua autoria, em desenho e/ou pintura e/ou fotografia e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo e/ou tema em estudo, exercitando a memória e/ou observação e/ou a imaginação”. Ou seja, os recursos eram escassos. Dentro da sala de aula, relacionado às atividades

artísticas, havia apenas um painel, no qual estavam expostos vários desenhos criados pelas próprias crianças.

A turma era bastante participativa, era possível notar que gostavam de perguntar, de escrever, enfim, de aprender. Observamos também, que quando termina uma atividade, alguns deles começavam a desenhar. Um fato marcante foi perceber que uma aluna utilizando-se de cola fez uma pequena flor no papel e em seguida, jogou um pó de lápis de cera e nos presenteou. Um gesto singelo, mas demonstrou que a criança estava confortável com nossa presença na sala de aula, nos levando a entender o quanto trabalhar com materiais diversos e com a criação as estimula para a realização de uma atividade.

A professora possuía boa dinâmica em sua forma de trabalhar o conteúdo. Também presenciemos momentos de conflito entre as crianças, pequenas discussões. Este tipo de situação não ocorria com frequência, porém, percebemos que se a docente não contornasse a situação em tempo hábil, as discussões tomariam proporções maiores. A escola trabalhava com projetos mensais. Cada mês buscava-se trabalhar temas que se mostram pertinentes e necessários no momento. De uma forma geral, a experiência do período de observação norteou, de forma prática, nossa relação com o mundo da docência.

Do silêncio aos pensamentos: relatos visuais sobre o estágio



Fotomontagem, 2016, Pedro Henrique.

**Arte
Candomblé**

“Quando o senhor volta, tio?”

“A arte é importante...” “Qual seu nome, tio?”

“A religiao afro não é do demônio..”

**“Tchau tio, “Quando vai ser a aula, tio?”
até amanhã”**

**“Arte não dá
dinheiro”**

Negro



Artistas

Umbanda “Gostei de você!”

“Vocês vão dar aula quando?”

“História e arte” Africa e Brasil

“A diferença...”

“Essa flor é pra você!”



Fotomontagem, 2016, Pedro Henrique.

As imagens acima são relatos visuais de nossos sentimentos referentes ao estágio. Na primeira imagem, demonstramos o quanto fomos “*silenciados*” em relação ao que queríamos propor em sala de aula. Visto que a escola possuía um plano de ensino pré-estabelecido. Pensando a respeito desta questão, a primeira imagem retrata explicitamente o “silêncio” quanto as nossas expectativas. A escolha pelas cores preta e branca também refletem esse momento de falta de liberdade e opções. Já na segunda imagem são retratados os pensamentos, as falas das crianças. O contato, com os alunos despertou reflexões e desejos diversos. Com eles é possível sentir a liberdade, o desejo de prosseguir, seja qual for o tema, com eles há possibilidades e cores.

Por que trabalhar cultura afro-brasileira nas escolas? Questionamentos e justificativas

Durante as primeiras aulas de Estágio Curricular I compreendemos que a partir do período de observação teríamos que elaborar um projeto. Mas afinal, o que é um projeto? A definição de projeto segundo o dicionário Aurélio é apresentada como “*plano intento. Empreendimento. Redação preliminar de lei, de relatório, etc. Plano geral de edificação.*” Projeto didático, no entanto, é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolvem uma situação-problema.

O tema do projeto não surgiu especificamente de uma problemática observada em sala de aula, surgiu da necessidade de atender ao programa já estabelecido para a turma através do Plano de

Ensino. O conteúdo a ser abordado e trabalhado durante o semestre era: “Representações do Maracatu Urbano e Rural nas Artes Visuais e/ou literatura em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades”. Partindo deste conteúdo, o tema escolhido para o período de regência foi Cultura Negra/ Cultura Afro-Brasileira.

É importante citar que mesmo o tema tendo partido de um conteúdo já estabelecido, houve em sala de aula um fato que nos chamou a atenção. Uma aluna ao saber do tema proposto por nós, reagiu de forma adversa. Fazendo o sinal da cruz e olhando espantada para todos, a aluna se afastou e disse: “*Meu Deus, isso é coisa do diabo*”. Esta situação corroborou com o tema que já havia sido estabelecido. Sem dúvida, é importante articular propósitos didáticos dentro desta temática.

Estudar a história da cultura Afro-Brasileira na Educação Básica faz parte do conteúdo obrigatório estabelecido pela Lei nº. 10639/03 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Este decreto demonstra que a sociedade brasileira busca exercer a democracia e estabelecer discussões sobre as questões étnico-raciais no âmbito da educação.

Para que o estudo sobre a Cultura Afro-Brasileira seja bem sucedido é preciso levar-se em conta que a África possuía nos tempos primórdios valores culturais bem diferentes dos nossos e, dentre esses valores, uma enorme diversidade entre seus povos. Por esta razão, é preciso compreender que na história da Cultura Negra, há uma série

de questões históricas e aspectos culturais que precisam ser levados em consideração.

Em “Diáspora Negra no Brasil”, uma coletânea de artigos que conta com a contribuição de autores, como: *Joseph C. Miller; John K. Thornton; Mary C. Karasch; Elizabeth W. Kiddy; Robert W. Slenes*. Linda M. Heywood lança novas perspectivas sobre a história da África. Os autores trazem uma série de informações que grande parte da literatura historiográfica não contempla. Eles questionam o fato de haver uma quantidade considerável de estudos sobre as manifestações culturais oriundas da África Ocidental, dos “*Yourubas*” e de “*Dahomé*” enquanto que os da África central são pouco estudados. A respeito disso Heywood (2008, p. 16) afirma que:

Dos estudos que surgiram dos anos 1960 aos 1980 alguns trataram de questões culturais e políticas. Entre os temas destacados estavam as comunidades quilombolas africanas, africanos que retornaram à África, elementos africanos nas religiões de diáspora, estudos regionais e antologias da continuidade cultural africana no mundo Atlântico, afro-americanos no período anterior a guerra civil do sul dos Estados Unidos e conceitos de crioulização. A pesquisa sobre as culturas escravas e seus antecedentes africanos que surgiram durante essas duas décadas pedia principalmente para as fontes americanas (no caso América do Norte, muitos dos quais vieram de registros do Works Project Administration, ou WPA), enquanto os trabalhadores sobre a cultura escrava caribenha basearam-se, sobretudo, em fontes dos séculos XIX. Pesquisadores brasileiros também se apoiaram principalmente em fontes do mesmo

século ou em estudos de campo do começo do século XX. Essas estratégias de pesquisa tendiam a enfatizar mais as práticas culturais visíveis da África Ocidental do que as não tão visíveis da África Central.

Não foi a intenção deste projeto ater-se ao estudo sobre como ocorreu a inserção dos povos da África Central e Ocidental nas Américas. Detemo-nos no momento, ao fato de que tanto os povos da África Central, como os da África Ocidental, foram introduzidos no “novo mundo” e contribuíram de alguma forma para a construção da identidade nacional. É importante que distinções sejam estabelecidas e trabalhadas desde cedo na Educação Formal promovendo reflexões sobre o assunto, permitindo que as crianças estejam abertas ao conhecimento e aceitação das diversidades. Valorizando a interação social e respeitando as múltiplas manifestações da nossa cultura afro-brasileira.

Neste artigo busca-se entender, a importância da cultura afro-brasileira. Busca-se também, destacar os pontos mais estabelecidos para discussões ao longo da história, como, por exemplo, a religião, a música, a arte, a literatura, as questões raciais dentre outros. É possível perceber que este projeto de estágio estava ancorado no tema transversal da Pluralidade Cultural.

Objetivos ao aplicar o tema em sala de aula

Os objetivos deste projeto foram descrever sobre o processo histórico-cultural dos povos africanos e sua relação com a identidade

da cultura afro-brasileira; confeccionar um mural com colagens de imagens baseada no tema afro; criar desenho que sintetize sua reflexão sobre o texto “O Erborista” e o que diz sobre si mesmo; conhecer e reconhecer as diversas formas de manifestações da cultura afro-brasileira; criar desenhos de acordo com o que se identificam com a arte afro-brasileira; reconhecer a importância da cultura negra para a formação da cultura afro-brasileira; criar figurino relacionando as culturas afro-brasileiras; compreender que a cultura africana no Brasil se estabeleceu de várias formas e que todas possuem seu valor no campo histórico, social e cultural. E ainda, compreender o exercício de direito e deveres, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade e cooperação; bem como, repúdio às injustiças raciais, discriminatórias promovidas ao longo de séculos pela escravização dos negros no Brasil; construir o interesse e respeito pela produção dos colegas e outras pessoas que trabalham com elementos e crenças da cultura afro-brasileira; promover a atenção ao direito de liberdade e expressão e preservação da cultura afro-brasileira; promover a valorização da análise de textos literários e de obras artísticas afro-brasileiras; desenvolver reflexões críticas em relação a construção que há entre a cultura africana e a brasileira, possibilitando a releitura e a valorização da cultura afro-brasileira e dos afrodescendentes.

Conotações da cultura visual: metodologia e desenvolvimento do tema

Entendemos que o campo da Cultura Visual contempla os assuntos discutidos neste projeto de forma que algumas de suas abordagens contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Em uma sociedade pós-moderna e altamente globalizada, o uso da imagem faz parte do cotidiano da maior parte da população. É certo que a imagem está em tudo roupas, internet, produtos de consumo em geral. A Cultura Visual se ocupa em abarcar e estudar todo este universo imagético que nos cerca, assim como também busca compreender como nos relacionamos com ele. Em “Catadores da Cultura Visual” Fernando Hernández (2007) mostra vários aspectos da relação que há entre a “Cultura Visual” e as “Artes Visuais”. A cultura visual como ferramenta de auxílio para o educador em artes visuais propõe que o mesmo, considere as diversas formas de representações e saberes que constituem a “visualidade (imagem mental, ligado aos aspectos psicológicos e subjetivos)” do aluno. Desta forma o educador vai utilizar-se de artefatos que estejam dentro ou fora do campo das artes visuais como instrumentos de comunicação visual, estabelecendo relações e questionamentos com temáticas da sociedade contemporânea tais como: identidade, gênero, racismo, classe social, etc.

O que consideramos como discussão norteadora é a proposta da cultura visual como provocadora de questionamentos e análises críticas das experiências culturais. E ainda, como campo que valoriza a voz de grupos que ao longo da história foram excluídos e/ou marginalizados, como no caso da temática deste projeto, que busca

valorizar as diversas manifestações da cultura afro-brasileira. A respeito disso, Hernández afirma (2007, p. 37):

Os estudos da cultura visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades, a partir de uma perspectiva de uma reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, familiares e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase a função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e a produção de novos saberes acerca destas realidades.

Partindo destas concepções utilizaremos como referência obras e artistas legitimados ao longo da história como, também, obras e artistas que são pouco ou nada reconhecidos.

Procedimentos e conteúdos: organizações das práticas em sala de aula

Primeira aula: um dos principais objetivos para iniciar o projeto era saber quais os conhecimentos prévios dos alunos e o que eles já entendiam ou conheciam por cultura afro-brasileira. Para isto, um mural foi construído a partir de recortes de revista, sendo que a abordagem do assunto só se deu após esta atividade. Após a realização da mesma foi apresentado o plano de aula e os alunos souberam como seria o processo avaliativo. O conteúdo consistiu em um breve resumo da história dos africanos. Foi transmitida de forma expositiva e

dialogada um pouco da história de muitos povos da África e seus muitos contrastes. Durante o período da regência, a roda de conversa foi mecanismo muito utilizado. A partir das discussões, as crianças relatavam suas experiências e relações com o tema. Inserimos o livro “Ndule Ndule” de Rogério Andrade Barbosa para incentivar a leitura de literatura afro-brasileira.

Segunda aula: não foi necessário realizar apresentações e nem explicações de como seria o processo avaliativo, sendo assim, após a recepção e as acomodações, realizamos uma roda de conversa sobre alguns artistas e obras relacionadas ao tema afro-brasileiro que eles conheciam. A exposição dialogada do conteúdo visou apresentar aos alunos que os povos africanos têm uma concepção de arte distinta da nossa. A arte afrobrasileira está totalmente ligada ao universo simbólico e religioso. Dentro deste tema, também apresentamos obras e artistas que valorizam a cultura afro-brasileira. A leitura da biografia de Carybé também ajudou a estabelecer o conceito de interação entre o que a obra fala do artista e o que ela diz sobre o próprio aluno; de como ele se vê a partir da mesma. Após reflexões, os alunos realizaram um trabalho de desenho em uma folha, exibindo os elementos com os quais se identificaram na arte afro-brasileira. Para concluir, apresentamos algumas peças de Pablo Picasso e relatamos o quanto os objetos africanos exerceram influências sobre suas obras.



Trabalhos produzidos pelos estudantes. Arquivo Pessoal

Terceira aula: a temática foi sobre o vestuário, a dança e a música afro-brasileira. Na exposição dialogada foi utilizada uma série de imagens para levantar discussões e mostrar para os alunos os diversos tipos de indumentárias que existem na cultura afro-brasileira. As cores e os modelos, muitas vezes, estão ligados aos ritos. Após o estudo dos tipos de roupa, os alunos realizaram uma atividade onde criaram seus próprios croquis relacionando-os com a cultura afro-brasileira. A roda de conversa serviu para expor a criação do figurino aos colegas e para discutir o que os motivou no processo criativo. Concluindo as atividades, realizamos mais uma exposição dialogada sobre as danças africanas, o maracatu e a ciranda. Após a exposição

dialogada, os alunos foram convidados a participar de uma roda de capoeira na sala de aula.

Quarta aula: falamos sobre a religião e culinária da cultura afro-brasileira. Após a recepção dos alunos, o tema foi abordado a partir de uma exposição dialogada. O objetivo foi de contextualizar a história das religiões africanas, desde os ritos tribais a inserção do islamismo, do catolicismo e a religião do candomblé. Foram realizadas atividades para propor a interação entre as crianças e suas crenças, assim como o incentivo ao respeito a cada manifestação religiosa. Relacionamos a culinária brasileira com as influências da comida africana no Brasil, que também fez parte das atividades. Para finalizarmos, os alunos montaram o painel coletivo que continham obras, imagens e palavras que refletiram os conhecimentos adquiridos até o momento.

Quinta aula: foi um resgate de todos os subtemas. Abordamos tudo o que foi trabalhado ao longo do projeto para verificar o que foi absorvido, compreendido. No mesmo dia, os estudantes confeccionaram um último mural com colagens de imagens baseadas no tema. O objetivo foi de analisá-los juntamente com o primeiro mural para verificar quais os conhecimentos adquiridos e de que forma foram construídos. Um questionário simples sobre o conteúdo foi proposto. Este questionário não tinha como objetivo obtenção de nota. O objetivo era que cada aluno expressasse de forma individual e escrita o que aprendeu durante o projeto. Esta atividade provocou nos alunos certo temor, percebemos que muitos deles não possuem

segurança quanto à leitura e a escrita. Fechamos as sequências de atividades com agradecimentos e despedidas calorosas.

Avaliação

Iniciamos nossas atividades com uma avaliação diagnóstica, examinando os conhecimentos prévios de cada aluno, identificando o que eles entendiam por cultura afro-brasileira. A avaliação formativa foi o melhor caminho para analisarmos as aprendizagens dos alunos. Sabemos que cada aluno carrega em si impressões de suas histórias e de suas relações sociais, entendemos que esse tipo de avaliação formativa seja a forma mais adequada de conhecermos os alunos.

As rodas de conversa foram instrumentos de avaliação. A partir da interação dos alunos com suas perguntas e respostas, avaliamos o andamento do conteúdo e se os alunos estavam compreendendo os assuntos. A partir disso avaliamos a necessidade de avanço ou recuo em relação ao projeto. Ao final de cada atividade foi feita uma análise das produções que funcionaram como reflexo do aprendizado dos conteúdos. Além disto, o produto final de cada atividade mostrou características próprias do percurso pelo qual cada aluno passou para construção de seus aprendizados. Também foi avaliada a organização, a colaboração entre os grupos durante as atividades.

Para a avaliação diagnóstica também elaboramos uma atividade na qual os alunos faziam colagens com imagens que eles considerassem ter relação (direta ou indireta) com o tema proposto

numa cartolina branca. A atividade realizada, com grande variedade de imagens, nos fez observar que a maior parte dos alunos buscavam uma imagem estereotipada. Compreendemos, a partir disso, que para eles: a cultura se resumia a estereótipos tão presentes na sociedade. Com isso observamos a necessidade de explanar sobre o tema, trazendo concepções dos diversos aspectos que dizem respeito à cultura afro-brasileira, tais como, a herança histórica dos negros, as manifestações artísticas (dança, música, pinturas), as vestimentas e as religiões de matrizes africanas.

Quando pensamos na avaliação dos alunos não estabelecemos uma nota a ser atingida. A avaliação formativa, neste caso, foi escolhida para verificarmos os conhecimentos que os alunos assimilaram e não a quantidade do que aprenderam. De acordo com os autores Ribeiro e Zamperetti (2015, p.150) a avaliação do ensino tradicional é “vista de maneira quantitativa, voltada para o resultado sem levar em consideração o processo vivido pelo aluno. É antidemocrática, pois não dá voz ao aluno e, geralmente, coloca como único instrumento de avaliação a aplicação de provas com atribuição de notas”.

A avaliação formativa consiste em observar o aluno como um todo e se baseia nos contextos vividos entre professores e alunos, trazendo concepções construtivistas, cognitivas, teorias socioculturais, sociocognitiva e interacionista. É fundamental para a efetivação deste tipo de avaliação que existam exercícios contextualizados, no qual os alunos estabeleçam relações para solucioná-las, motivando o

desenvolvimento do conhecimento. No nosso caso, os exercícios propostos consistiam em trazer o assunto abordado do dia, pedindo que cada um transformasse em desenho, colagens, colocando o que se aprendeu em seus trabalhos. Acerca desses exercícios, dialogamos com o pensamento dos autores Arslan e Iavelberg (2015, p. 152) que mostram a complexidade da avaliação de trabalhos artísticos dos alunos, podendo ocorrer alguns equívocos por parte do professor:

uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Dar nota ao desenho de um aluno que tem medo de desenhar é delicado. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender a desenhar confiando em si mesmo?

Considerações finais

Em que proporção os alunos se reconhecem na cultura afro-brasileira? Quando iniciamos o projeto, idealizamos várias atividades para serem aplicadas na sala de aula. Com as frequentes discussões sobre as questões étnico raciais nos deparamos com o que queríamos deixar de reflexão para os nossos alunos. Segundo Silva (2011) apesar de vivermos num país que tem em sua maioria pessoas negras e pardas, estamos inseridos numa cultura de valores essencialmente branca. Com essa realidade evidente, percebemos o quanto era

importante evidenciarmos esses aspectos que são tão presentes no nosso dia a dia, na formação da cultura brasileira. Com o passar das aulas, esmiuçando as temáticas, foi incrível ver o quanto os alunos se identificaram com a cultura afro-brasileira e o quanto eles estavam motivados a participar das aulas.

Observamos que as reflexões ao final do projeto promoveram mudanças na forma de refletir das crianças. Um exemplo é o caso da aluna que citamos no início deste artigo: no último dia de regência a aluna comentou em sala que assistiu a um vídeo onde falava sobre camisas que são inspiradas na cultura afro-brasileira. Relatou também que gostou muito do trabalho do artista Carybé e que compreendeu sua arte. Mesmo obtendo este resultado positivo, não é possível concluir este artigo, sem relatarmos com quais impressões ficamos após a experiência de estágio.

Chamou a atenção o fato de grande parte dos alunos possuírem extrema dificuldade de concentração e assimilação. Tivemos dificuldade de avançar com o conteúdo, isto porque, durante os diálogos precisamos interromper as discussões para explicar o significado das palavras. Já atividades que envolviam leitura e escrita provocavam certo pavor nas crianças. Ao fim de tudo, chegamos a concluir que tão importante quanto abordar temas diversos relacionados com a arte e o universo do aluno, deve ser pesquisar formas e meios de utilizar a arte para proporcionar transformação na realidade dessas crianças. A arte não apenas como meio de levantar problemáticas, mas também como meio de promover efetivas

mudanças no desenvolvimento das crianças, na relação professor e aluno, no aprimoramento das habilidades dos mesmos, etc. A carência afetiva é outro fator muito presente e que também desencadeou muitas reflexões. Tentamos construir uma relação de confiança e respeito, trazendo sempre palavras de incentivo e carinho. Sementes foram plantadas, mas como educadores de arte temos consciência de que há muito por fazer pelos alunos. Após esta primeira experiência com a docência fica clara a responsabilidade de irmos em busca de respostas, de possibilidades, de meios que possam ajudar na nossa atuação como educadores de arte gerando resultados efetivos na formação de cada indivíduo.

Referências

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil**. Tradução: Ingrid de Castro Vompean Fregonez, Thaís Crsitina Casson, Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Contexto, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. Porto Alegre: Editora Massangana, 1988.

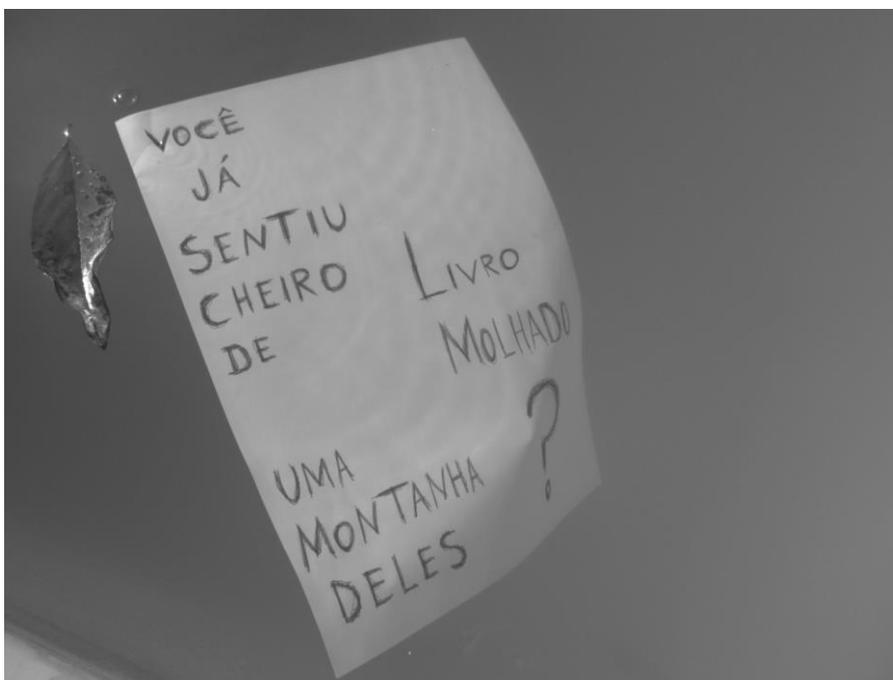
ZAMPERETTI, Maristani Polidori; RIBEIRO, Cristiano Acosta. Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 1, p. 148-162, 2015.

OLIVEIRA SILVA, Tássia Fernanda. Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva. **Revista Fórum Identidades**, 2014.

DE GÓIS, Josilene Lima Ribeiro; BARBOSA, Flavio Lecir. A prova como instrumento incompleto de avaliação da aprendizagem educacional. **Facimed**, 2010.

MEMÓRIAS: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS MEMÓRIAS AFETIVAS EM UMA ESCOLA DE OLINDA-PE

Jacilene Borba



VOCÊ
JÁ
SENTIU
CHEIRO
DE

CADEIRA

MOLHADA

UMA
MONTANHA
DELS.

?

Depois do temporal que atingiu municípios da Região Metropolitana do Recife (RMR) na segunda-feira (30), 80 pessoas perderam suas moradias em Olinda. Segundo a prefeitura, a maior parte delas vivia no bairro de Águas Compridas, onde **duas mulheres e uma criança de 6 anos morreram soterradas após um deslizamento de barreira.**

Paulista foi o município que teve a maior quantidade de pessoas desalojadas, que tiveram de sair de casa, mas têm possibilidade de voltar. Inicialmente, foram 700 pessoas, de acordo com a prefeitura. Agora, o poder público contabiliza 500, que se encontram temporariamente em quatro escolas públicas.

31/05/2016 13h35 - Atualizado em 31/05/2016 15h19

Após chuva forte, 80 pessoas ficam sem moradia em Olinda

Temporal que caiu na segunda-feira (30) deixou famílias sem casa. Em Paulista, cerca de 500 estão em abrigos temporários; saiba onde doar.

E

Estagiar *v* **Cumprir estágio**

Estagiário *adj* 1 Relativo a estágio. *sm* 2 Aquele que faz estágio.

Estágio *sm* 1 Aprendizado. 2 Situação transitória, de preparação.

Independentemente das modalidades em que o estágio possa ser desenvolvido (observação, participação, regência, entre outras), a proposta contempla a sugestão de, num primeiro momento, identificar na escola-campo e/ou salas de aula situações-problema e, num segundo momento, torná-las, nas aulas de Orientação e Planejamento de Estágio, objetos de análise e discussão, por meio de um constante exercício de reflexão-ação-reflexão da relação teoria e prática, formação e trabalho (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008. p. 223).

Oi, este artigo é sobre o meu processo de estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estágio não era uma novidade pra mim, eu já tive a experiência de estagiar em algumas escolas da rede municipal do Recife. Antes eu não tive um bom acompanhamento pedagógico e fui jogada numa sala de aula sem qualquer experiência. Mas, o que eu tenho para contar é bem mais recente e ainda assim, também, é sobre alguns problemas bastante antigos.

Quando dei início a este curso de licenciatura sabia que no quinto período o Estágio Curricular I me aguardava, porém do primeiro período até o quinto semestre muitas coisas aconteceram e fui percebendo que, talvez, a educação escolar não seja o meu caminho. Em meio a estes e outros questionamentos eu ainda precisava definir qual escola seria meu campo de estágio. Pensei na minha antiga escola, lugar em que residem alguns vínculos afetivos e muitas memórias. Com muito esforço fui “passando pro papel” o projeto pedagógico que pretendia abordar memórias e afetividades com alunos dessa escola. Minha ideia era unir as minhas memórias como ex-aluna, trazer os registros da instituição, pesquisar fotografias antigas de datas importantes, plantas das reformas pelas quais o prédio da escola passou e etc. Tinha como objetivo unir as memórias dos alunos desta geração e, a partir dos trabalhos desenvolvidos nos encontros, construir coletivamente um livro que pudesse estar na estante da biblioteca para consulta. Um livro que contasse um pouco

das relações afetivas na educação através do olhar dos alunos atuais e de uma ex-aluna.

Criaríamos juntos um livro de memórias. Algo como um portfólio que seria objeto de avaliação (ZAMPERETTI; RIBEIRO, 2015). Fui. Fiz minhas observações. Adolescentes agitados do Ensino Fundamental. Revivi! Que difícil! Não que eu estivesse satisfeita, mas o projeto do livro de Memórias estava finalmente pronto. Na segunda-feira eu ia começar. Segunda-feira, dia 30 de maio de 2016.

Agora me deixa falar da chuva... Sempre achei linda como os outros fenômenos da natureza, chuva é linda, no campo, no mato quando ela vem com cheiro bom e o som dela é muito bonito, mas nas escolas nada se aprende sobre o cheiro da chuva ou o seu som. As cidades crescem e grande parte da população só ouve a chuva quando ela grita alto, só sentem seu cheiro quando vem acompanhado de lama e detritos. Todos os anos a má estrutura da cidade de Recife/Pernambuco faz com que as chuvas destruam casas, esperanças, vidas. O bairro da Cidade Tabajara em Olinda é um desses lugares em que os alagamentos não perdoam, mas neste ano tudo encheu rápido demais por lá.

Vamos voltar ao assunto do projeto de memória... Não posso deixar de lembrar que a mais de dez anos atrás eu e outros/as alunos/as vivemos o drama de estar nesta mesma escola com as aulas paralisadas por causa das fortes chuvas. Recordo que quando a água baixou o suficiente para entrarmos na escola, lá estávamos com as calças levantadas até a altura dos joelhos retirando a lama e tentando

salvar os materiais que sobraram. Eu vivi isso, mas não pretendia retratar esta história no futuro livro de memórias do meu projeto pedagógico.

No dia 30 de maio de 2016 eu ia começar as atividades pedagógicas em artes visuais. A chuva chegou forte e consegui entrar na escola dias depois com as calças levantadas até a altura dos joelhos junto com os alunos/as, professores/as, gestora e outros funcionários/as. Os alunos, que ainda não me conheciam, me viam como apenas mais uma colega no meio da lama arrastando bancas. Alguns perguntavam que série eu cursava, muitos mostravam surpresa quando eu dizia ser ex-aluna e agora estagiária daquela escola. A conversa era pouca e o trabalho muito. Não vou me esquecer da disposição destes meninos e meninas em reerguer a escola. Terminei meu estágio com uma frustração: gostaria de ser mais presente do que fui.



“Sentem, por favor!”





“Refletir sobre...”



“Vamos abrir os livros na página...”.



“Não esqueçam de devolver os livros pra biblioteca ”.



“Olha essa brincadeira, ein!”.



“Revisão”.



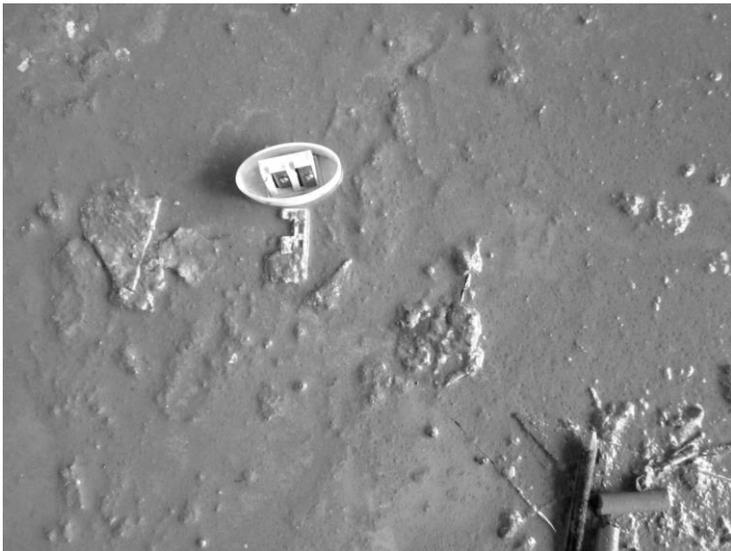
“Trabalho em dupla”.



“Trabalho em trio”.



“Sem título”.





“Guardem seus materiais”.





“Avaliação”.

Referências

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 1996.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; RIBEIRO, Cristiano Acosta. Refletindo sobre avaliação no ensino de Artes Visuais a partir do portfólio. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

WEBGRAFIA:

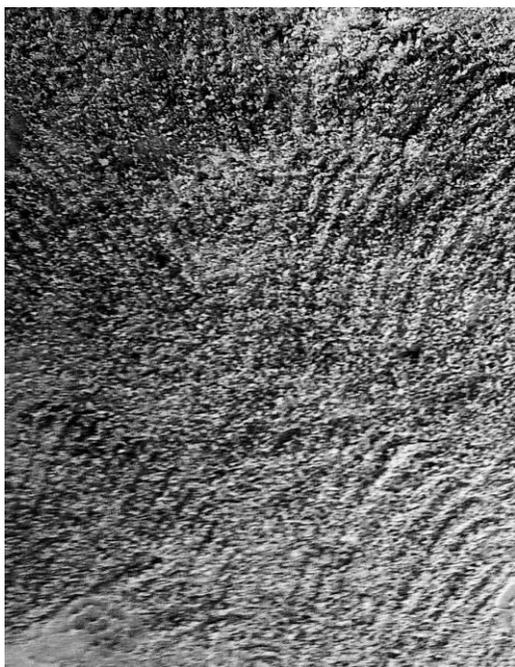
“Após chuva forte, 80 pessoas fica desabrigadas em Olinda”, G1, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/05/apos-chuva-forte-80-pessoas-ficam-sem-moradia-em-olinda.html>

“Deslizamentos de terra e alagamentos causam mortes e transtornos no Grande Recife”, Diário de Pernambuco, 2016. Disponível em:

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/05/30/interna_vidaurbana,647359/chuvas-fortes-e-alagamentos-causam-transtornos-no-grande-recife.shtml

PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR E A VONTADE DE (RE)UNIR PENSAMENTO E CORPO

Luana Andrade



«A terra transpassando as atividades, entrando nos sapatos, nos cabelos, deixando a farda suja. A terra que entra pela porta e circula no chão da sala de artes. A terra varrida, a terra mexida, misturada às pedras e folhas secas.»

"[...] acho-me relativamente feliz
porque nada de exterior me acontece
mas, em mim, na minha alma,
pressinto que vou ter um terremoto!"
(Confissão - Mário Quintana)

Enquanto espero começar a primeira aula de artes faço algumas reflexões sobre o que veem meus olhos. Há alguns aspectos visuais que me contam muito desse lugar. São aspectos da arquitetura¹, da ornamentação, dos jardins e pisos, das pessoas e suas vestes, das portas e janelas e tudo o que compõe visualmente esta instituição. Olhando agora, especificamente, para os muros - enquanto cumprimento alguns pais e crianças um pouco tardios - eu me lembro da fala de Susana Rangel (2005) sobre os *cenários da educação infantil* e sobre a potência educativa das imagens². Mais ainda: eu lembro da minha escola.

¹ Entendendo aqui a arquitetura como fator condicionante do comportamento humano.

² Em seu artigo *Cenários da Educação infantil*, Suzana Rangel examina "alguns indícios, na História da Arte, de como foi sendo constituída, em um contexto mais amplo, a ideia de que as imagens ensinam, a fim de entender a presença delas, hoje, nos contextos escolares infantis" (2005, p. 169).

«OS MUROS»

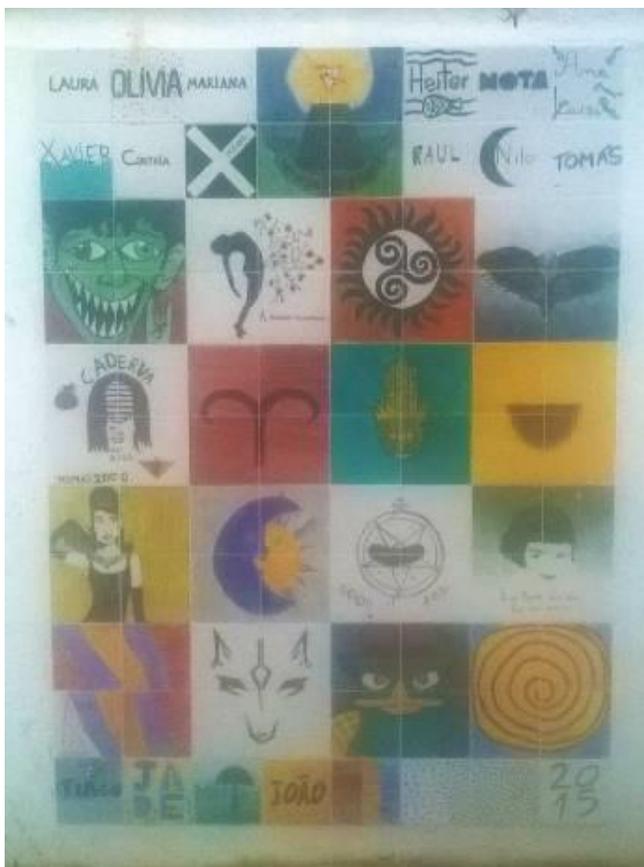
Certa vez assisti um filme que se chama *Entre les Murs* (*Entre os Muros da Escola*). É um falso documentário que mostra o cotidiano de um professor de Francês numa turma muito problemática e diversificada étnico e racialmente. Na época, lembro-me de ter feito a associação da palavra «muro» com obstáculo, separação e encobrimento (uma máscara que dissimula o que contém dentro do muro). Agora, aqui, sentada, observando os muros/paredes desta escola, produzo outras analogias que não necessariamente divergem daquelas feitas anteriormente. A minha atual metáfora se traduz em: os muros que vejo são os grandes expositores desse museu-escola que tem curadoria de funcionários e alunos. Tudo o que há neles representa e constitui uma ação pedagógica.

Para Cunha (2005) os elementos visuais que compunham as escolas infantis e suas salas de aula ocupavam, assim como numa peça teatral, um espaço de linguagem cênica, desempenhando uma função textual específica, criando narrativas de um determinado mundo infantil. Para ela esses cenários:

diziam muito mais sobre educação, crianças, conhecimentos e saberes, formas de ensinar arte, do que aquilo que estava registrado nos planos e intenções pedagógicas. A partir de minhas percepções sobre a regularidade das imagens e dos discursos em torno delas, relacionei-as como um cenário que arma a cena pedagógica, além de

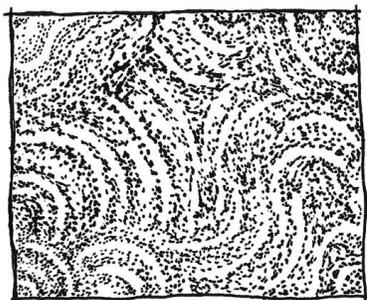
posicionar as crianças e as próprias educadoras (CUNHA, 2005, p. 173).

A partir do conceito de cenário, utilizado pela autora, podemos pensar nesses muros como resultantes das políticas de representação desempenhadas pelos "agentes" da instituição. Contenta-me ver que o que está, nesse momento, na parede é a produção resultante da estética dos próprios alunos. Essa é uma das placas deixadas pelos alunos do 9º ano. As últimas turmas deixam seu registro visual nos azulejos e posteriormente eles são colocados nos muros externos.



«a areia»

AREIA



ANTES



DEPOIS

Toda a área recreativa da escola (onde acontecem também atividades pedagógicas) é de areia. Terra. Agora mesmo vejo crianças muito pequenas correndo descalças nessa terra. Essa área - de considerável tamanho - tem bancos de cimento, plantas, árvores já bem idosas e arquibancadas. Essas informações puramente descritivas são importantes, creio eu.

Passei a reparar na terra e relacionar a certo caráter telúrico presente nas ações desta escola (descobri não por acaso que se comemora lá o Dia da Mãe Terra). A terra transpassando as atividades, entrando nos sapatos, nos cabelos, deixando a farda suja. A terra que entra pela porta e circula no chão da sala de artes. A terra varrida, a terra mexida, misturada às pedras e folhas secas. Notei num dia, quando cheguei, a terra varrida por vassoura de jardinagem,

formando grafismos ondulares, muito limpa e ordenada. No mesmo dia, ao final do meu período de observação, olhei novamente a terra e ela estava mexida e bagunçada.

A este fato atribuí significados dos mais diversos, mas principalmente refleti sobre as metodologias do ensino das artes e sobre tudo o que, laboriosamente, tentamos enquadrar como certo e errado, muitas vezes sem atentar para os reais objetivos deste ensino. Refleti também sobre os estudos da Cultura Visual e os debates calorosos que vêm acontecendo na nossa sala de aula. A forma como a Cultura Visual, para alguns, bagunça as concepções e metodologias do ensino das artes e, para outros, esclarece que a partir dessa "bagunça" conseguiremos desmontar uma estrutura muitas vezes limitadora e aprisionadora no processo da formação crítica dos indivíduos.

Para esta combinação de coisas observadas e analogias, produzi a imagem que está no topo deste tópico. Para mim é o antes e o depois da ação educativa, literal e simbolicamente. Acredito que constitui também o ato de ensinar Artes Visuais o investimento no espírito crítico que pode, de fato, bagunçar as normas vigentes: "Uma obra de arte deveria ensinar-nos sempre que não havíamos visto o que vemos. A educação profunda consiste em desfazer a educação primitiva" frase do Paul Valéry (1871-1945) que, em essência, também quer dizer *que eu desorganizando posso me organizar* afirmada, repetidas vezes, por Chico Science.

«o olhar atento»

Começa a aula do sétimo ano A com a professora. Os alunos vêm pintando parte do muro da escola a partir de um projeto coletivo que diz respeito a um tema anual. Este ano o tema é "*Casa comum, história de todos*". A imagem que vem sendo construída por estes alunos é uma janela aberta de onde se pode avistar uma casa (muito semelhante à construção da escola). Há um grande sol em cima e também pessoas perto da porta. Posso dizer que vejo todos participando, efetivamente, desde a produção de imagem até a escolha das cores, tudo é feito democraticamente. Em conversa com a professora ela diz ser uma característica da turma e que as atividades em grupo são sempre muito proveitosas.

A aula a seguir, com a turma do 6º ano A, é um exercício de escrita sobre um processo que eles vêm desenvolvendo relacionado à obra de Van Gogh. A turma é pequena, porém dispersa. Questionaram minha presença e perguntaram se eu era nova professora. "*Já que ela não é professora, por que não está usando farda?*"

Neste mesmo dia observei uma aula do 8º ano. No quadro, havia um breve roteiro da aula. Os alunos pegam seus portfólios para dar continuidade ao trabalho já começado de grafiteagem. É uma aula bastante prática e uma turma mais tranquila. Já conheço a professora e sei como ela trabalha em sala de aula. Trabalhar com grafiteagem foi escolha dos alunos em acordo firmado no primeiro dia. Também vale ressaltar que ela atua na arte-terapia, o que, em minha opinião, dá um

ritmo particular às suas aulas. *"Vai, coragem!"* é o que ela diz no momento em que o primeiro aluno vai experimentar o spray. Percebo que há uma experiência integral acontecendo dentro dessa atividade com máscaras de estêncil. Para além da técnica, eles estão trabalhando autoconfiança, autocontrole, ansiedades, medos...

No outro dia, na turma do 6º ano A, aconteceu algo interessante. Antes de começar a aula, os alunos falavam sobre os sonhos que haviam tido na noite passada. A professora pega, no acervo de livros da sala, um sobre Salvador Dalí e comenta a presença do sonho nas suas obras. Surgem vontades de fazer trabalhos relacionados ao artista. A conversa sobre os sonhos que não era, até então, parte do planejamento da aula, começa a se intensificar. *"Eu tinha uma varinha, que na verdade era um pirulito [...] sempre sonho que sou magra, linda, todos os meninos querem namorar comigo."* Quando essa frase foi lançada eu estava com os ouvidos atentos e, no mesmo instante, pensei nos textos sobre Cultura Visual.

Nessa aula a professora trouxe imagens de obras conceituais junto com uma leitura "O Feio na Parede", da Folha de São Paulo. Esse texto foi lido em sala e discutido a cada parágrafo. No final existem duas questões de interpretação. Ela pergunta: o que é um artista conceitual? *"É um artista que odeia todo mundo"*, alguém responde, ao observar a caixa de baratas de Lygia Pape. Outro dia, a professora trouxe uma imagem da obra *Desvio para o Vermelho (Impregnação)*, de Cildo Meireles, os alunos se impressionaram. Um texto complementar também foi lido. Comentaram-se as sensações

causadas pela imagem: sangue, morte, amor etc. "*Preferiria que fosse todo azul*", alguém fala, "*já eu queria todo preto com caveiras mexicanas*". A professora indaga: essa obra foi feita para falar de um período de sangue e de morte, alguém sabe qual? "*Ditadura militar*", responde Marcos, "*meu avô é dessa época*".

Começo a acompanhar as turmas em outras aulas. Durante esse período de observação, observei além das aulas de artes, aulas de matemática, geografia, ciências e filosofia. Acompanhei também os momentos de recreio e alguns momentos na sala dos professores. Pedi a professora os seus planos de aula e ela me mostrou. Percebi que a escola tem muitos projetos a serem desenvolvidos. Só durante o período do estágio aconteceram três: Semana dos Povos Indígenas, Semana de Arte e Literatura, Dia da Mãe Terra, viagem pedagógica e a festa do São João. São projetos que contam com ampla participação dos alunos e professores, envolvem pesquisas e experiências práticas, sobretudo, na área das artes visuais.

Por volta do segundo dia de observação, pedi a diretora o projeto político pedagógico da escola. Fui à biblioteca e passei um bom tempo lendo aquele documento. Algumas coisas eu já sabia antes de entrar lá. Sabia que, por exemplo, Paulo Freire teria sido o primeiro diretor: "O Instituto Capibaribe liderou no Recife um período marcado pelas tendências do momento denominado "escola nova", cujas influências marcam as escolas consideradas "alternativas" na contemporaneidade" (trecho do projeto político pedagógico, p. 3).

Alternativo é aquilo que oferece a possibilidade da escolha. O movimento da Escola Nova, mesmo com todos equívocos e falhas, buscou ser alternativo às práticas da educação *bancária*, como por exemplo, as da Escola Tecnicista. Essa "alternatividade" me parece o princípio do que temos discutido tanto em sala e que chamamos de *protagonismo do estudante*. Quando a professora, no primeiro dia de aula, firma um acordo democrático com o 8º ano, sobre o que eles irão trabalhar durante o semestre, ela abre um espaço alternativo para que seus alunos exerçam protagonismo. Quando a outra professora dedica um tempo da sua aula para tratar da transversalidade da conversa sobre os sonhos, problematizando e relacionando ao trabalho de Salvador Dalí, ela está também abrindo esse espaço.

Devo dizer que em *tempos de crise* - de interesses, de representação política e, sobretudo, midiática, de afetos e sensibilidades e de mais uma porção de coisas que não só dizem respeito à economia - observar o trabalho feito nessa escola me faz ter certas esperanças. Estão no Marco Doutrinário do projeto político pedagógico os princípios da instituição: *solidariedade; motivação pelo trabalho; liberdade com responsabilidade; cultura da paz, do cuidado e do respeito mútuo; respeito às diferenças* (p. 6). Sinalizei algumas palavras-chave do que li e fichei no documento e que parecem ser os alicerces da filosofia *capibariana*:

*DESCOBERTA / CONSTRUÇÃO / FORMAÇÃO REFLEXIVA /
CRIATIVIDADE / SENSO CRÍTICO / APRENDER A APRENDER /
ÉTICA PLANETÁRIA / QUALIDADE > QUANTIDADE / LÚDICO /
CONTEXTO*

«bônus-classe: o pós-horário»

Por volta da quarta semana na escola, a diretora me convidou a substituir uma das professoras de arte, na turma do pós-horário. O pós-horário é uma atividade oferecida para os alunos

«metodologia de criar espelhos»

"Eu sempre sonho que sou magra, linda e todos os meninos querem namorar comigo" (Beatriz, sobre o sonho da noite passada).

Quem dera o culto ao corpo fosse, na verdade, o culto aos corpos todos. Uma inquietação - minha e a partir do que tenho observado na turma do 6º ano A - é o uso do corpo na sala de arte. Tudo vai muito bem: a utilização das imagens, as discussões sobre elas, a produção e o relacionamento dessas imagens a outras, os contextos. Porém, o corpo inerte e, ao mesmo tempo, inquieto -

inquietação que é característica da turma - me faz atentar para a possibilidade de desenvolver um trabalho que utilize efetivamente o corpo dessas crianças, mesmo para fazê-las refletirem sobre eles. Corpo este que é receptor, produtor e reproduzidor de imagens.

Eu gostaria de tratar das imagens que nascem da relação do corpo com o mundo e que se revelam no sonho. Eu gostaria, principalmente, porque vi na fala de Beatriz (nome fictício), sobre o sonho da noite passada, uma "emergência" do corpo. Essa fala foi um entrecruzamento, uma transversalidade ao que estava sendo proposto naquela aula, uma vez que o assunto/tema era outro.

A sala de artes há de ser um espaço para se "criar espelhos" (HERNÁNDEZ, 2007. p. 34). Eu entro em acordo com o que tenho lido sobre a Cultura Visual e acredito que usar desse conhecimento é, na verdade, "pensar na proposta educativa que favoreça uma **abordagem** 'crítica e performativa'." (*ibidem*, p. 37, grifo meu) considerando também o conceito de performatividade de BUTLER³.

Não por acaso Fernando Hernández cita diversas vezes as questões de gênero, sexualidade e a produção teórica do movimento feminista. De fato, os estudos dos gêneros impressos nos corpos vem rompendo com os binarismos que impõem limites à proposta da

³ O conceito de performatividade faz parte, inicialmente, de uma teoria da linguística e foi apropriado por Judith Butler (1998) para problematizar questões de gênero. Uma vez nomeados os corpos, materializam-se características específicas sobre eles. Essa materialização, porém, é constituída por atos de reiteração. Dessa forma, os gêneros podem ser entendidos como performativos, pois não são resultantes de um ato singular, mas de atos de reiteração.

educação crítica e performativa - e aqui gostaria de frisar que a entendo como uma espécie de ação educativa que não apenas perpassa a produção das identidades, mas que está consciente desse processo. A essa proposta, pode-se atribuir o significado de

desvelar um posicionamento corporificado a partir do entrecruzamento de "espaços físicos, geográficos, mentais, culturais, sociais, teóricos, corporais, vitais [...], rompendo-se com a concepção tradicional que tinha por base as classificações binárias: centro/periferia; vertical/horizontal; acima/abaixo; norte/sul; leste/oeste (VIDIELLA, 2005, apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 65).

Acrescento a esses binarismos a serem também rompidos no espaço educativo a arte e a não-arte, o feio e o belo, o pensamento e o corpo.

É no entrecruzamento, no *entre-lugar*⁴, que se dá a construção da subjetividade (matéria autônoma da arte) gerando reflexões e tomadas de consciência sobre a «identidade». Aqui, retorno a dizer, está o grande ponto. O processo da formação da identidade, construída histórico socialmente e imperceptivelmente (nas entrelinhas dos "textos" cotidianos) passa a ser desvelado à luz da arte. Trata-se de oportunizar a compreensão do que somos cada um constituídos: *quais imagens me constituem?*

⁴ Termo usado por Belidson Dias (2013) acerca do método a/r/tográfico de pesquisa em artes. Nesse caso, o artista/pesquisador/professor habita o *entre-lugar*, que é um espaço onde há a permissão de ser "nem isso nem aquilo" e também de ser "isso e aquilo ao mesmo tempo", buscando assim o diálogo, a mediação e a conversação (p. 25).

Encontro amparo também no próprio projeto político pedagógico da escola, já supracitado, que parece englobar a ideia da educação crítica e reflexiva, reconhecendo a instituição escolar no papel de engajamento em desmontar estruturas de aprisionamento intelectual:

Por sua vez, se a escola busca formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam intervir e transformar a realidade deve respeitar as individualidades, lutar contra todas as formas de preconceito e continuar preservando, em sua prática, o direito dos educandos se expressarem livremente (marco doutrinário do projeto político pedagógico).

«a vontade de (re)unir pensamento e corpo»

Sobre o meu desejo de trabalhar o corpo com essas crianças há um receio de minha parte, primeiramente, por nunca ter feito algo parecido e também pela minha própria concepção - ainda rasa - do que é ser criança e como a criança se relaciona com o mundo.

O que vimos na disciplina Expressão Plástica Infantil é que, muitas vezes, as imagens consumidas pelas crianças dentro da sala de aula são composições estéticas do adulto para a criança, necessariamente nessa ordem.

A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; essa

certeza advém da obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1990a; 1990b) bem como de minha vivência junto a crianças. E, nesse mundo compartilhado, andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea (MACHADO, 2010, p. 117).

Eu penso que *possibilitar à criança transitar no campo da arte contemporânea* é um desafio onde está incutido todo o esforço de se repensar o ensino das artes visuais. Isso porque há, cada vez mais, “uma necessidade de que a sala de arte seja um lugar de produção crítica, semelhante ao que fazem os artistas contemporâneos nas suas mais diversas linguagens” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 64).

Reconhecer que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto - através da sua lente - me faz refletir e desejar ainda mais que essa experiência dentro da sala de aula se relacione com a maneira *contemporânea* de produzir arte ou, ao menos, traga novas experiências, rupturas e quebras de expectativa.

Gostaria de destacar também que ao identificar uma problemática relacionada às questões do corpo, não será meu objetivo tratar explicitamente sobre os processos sociológicos e simbólicos a respeito da mídia e da veiculação das imagens, mas sim atuar nas entrelinhas de tais processos, onde identifico um corpo subutilizado, sentado, limitado. Corpo este potente em produzir imagens e ações artísticas, proposições.

Por volta da terceira semana de observação, me foi sugerido pela professora de artes trabalhar os *Parangolés* de Hélio Oiticica, já que este seria um dos artistas contemplados na Semana de Arte e Literatura - o que calhou muito bem com o que estava pensando em propor.

«Parangolés e outros usos do corpo»

“Seria pois, o Parangolé, um buscar [...]”

Para desenvolver um trabalho utilizando o corpo tive como base os *Parangolés* de Hélio Oiticica como sugestão da própria professora. Hélio Oiticica em seu texto *Bases fundamentais para definição do parangolé* - aqui antes de adentrar no cerne no que constitui de fato a obra - traz uma reflexão que eu relaciono com a frase de Paul Valéry, citada anteriormente, quando ele busca ressaltar que não há de se apreender objetivamente os materiais usados por ele, as partes: não se trata das partes mas sim do “todo”.

Não é o ‘objeto’ cuba [de vidro] e o ‘objeto’ pigmento-cor, mas a ‘obra’, que já não é o objeto no que possuía de conhecido, mas uma relação que torna o que era conhecido num novo conhecimento e o que resta ser apreendido, de um lado poder-se-ia dizer desconhecido, que é o resto que permanece aberto para a imaginação que sobre essa obra se recria (OITICICA, 1964, p. 1).

A meu ver, é o *Parangolé*, junto aos escritos sobre ele, uma produção de conhecimento acerca da estrutura-cor no espaço que tem como condição *sine qua non* a in-corporação, o “vestir”, ritual pelo

qual se constitui a obra. É a esse uso do *corpo na obra e da obra no corpo* que constitui o meu primeiro e maior objetivo: (1) identificar o corpo como suporte artístico.

Classifico como "maior", pois atribuo a este objetivo, de uma forma geral, a reflexão crítica da minha proposta de estágio. Isto é, desmistificar a condição estática e bidimensional da arte que é ensinada nas escolas.

Para tanto, é preciso (2) conhecer as linguagens que se utilizam do corpo como suporte (performance, dança, teatro, body art, videodança, videoperformance, etc.) e, a partir de então, especular sobre um artista específico, neste caso o Hélio Oiticica (3) conhecendo a sua trajetória e a sua obra, *Os Parangolés*.

Acredito que o trabalho utilizando o corpo como obra ou suporte, ou instrumento, pressupõe também uma relação de auto conhecimento. Dessa forma, o meu quarto objetivo se situa em (4) experienciar o contato sensível através de atividade de consciência corporal reconhecendo o corpo diverso a partir do compartilhamento das experiências.

Assim, como procuro desmistificar os suportes bidimensionais, cabe também a discussão contemporânea sobre o lugar da arte (5) refletindo a partir de questões como "*O Museu é o Mundo*"? afirmação do próprio Hélio Oiticica.

Para consolidar os objetivos supracitados, desenvolvi a proposta de (6) produzir material audiovisual a partir da vivência com as obras produzidas para ser exposto na Semana de Arte e Literatura.

«Por que tem tanta imagem de gente pelada?»

A primeira aula da regência com o 6º ano A teve como tema "o corpo na arte". Levei 14 imagens de períodos e movimentos distintos da história, todas contendo o corpo humano. Eram imagens que, hora tinham o corpo como tema, hora traziam apenas representações do corpo em outros contextos. É verdade que a maioria delas era de corpos femininos e nus.

Ocorreu que nesse dia eu mesma vestia uma camisa que trazia uma imagem que falava muito explicitamente sobre corpo. A imagem, produzida por mim é de uma mulher amamentando uma criança com um saco na cabeça. Acredito que o meu ato de vestir essa camisa, nesse dia, foi também intencional. Ao encontrar uma menina no corredor ela imediatamente reage: "*nossa, que coisa feia!*". Então perguntei: "*Você não gostou?*" e ela respondeu negativamente.

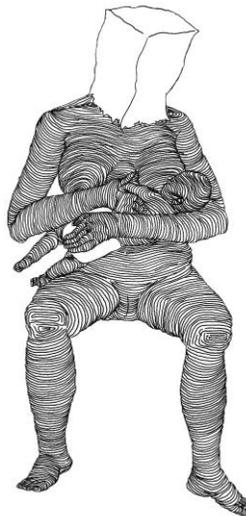
Em sala, a primeira parte da aula se destinou a sanar os questionamentos do porquê de ter tanta "gente nua" nas imagens e o que exatamente queria dizer o desenho da minha camisa.

"Eu já sei. É uma mulher, ela está amamentando o filho com um saco na cabeça porque está com vergonha. Porque tem aquela coisa de que querem proibir a mulher de mostrar o seio. Mas é um absurdo."

"O que vocês acham, tem problema dar de mamar na rua?"

"Não tem problema, mas também não precisa mostrar todo o peito, né, tem mulher que mostra tudo."

Essas foram algumas falas que permearam o diálogo sobre a camisa. Ao fundo, imagens como *A Grande Odalisca* (1814) de Ingres ilustravam e contextualizavam, sem que se dessem conta, uma discussão bastante atual sobre o corpo da mulher.



Pedi que se levantassem e se aproximassem das imagens que estavam dispostas no quadro. Fiz algumas perguntas como: *o que essas imagens têm em comum? Qual a imagem preferida de vocês?* Em seguida pedi que, de pé, formassem uma fila. Beatriz correu, quis ser a primeira. Então, expliquei que cada um teria um tempo de 30 segundos para se observar, observar seu próprio corpo no espelho pendurado na parede. Quando entendeu a proposta, Beatriz foi para o final da fila. Todos ficaram um pouco resistentes, mas ela, especialmente, se recusou a observar. "*Não gosto de espelho!*"

A minha intenção era que depois retratassem seus corpos em desenho. Mas, poucos fizeram isso, a maioria desenhou um corpo aleatório ou um personagem que achavam interessante.

Em casa, comecei a juntar pequenos trechos de vídeos sobre Hélio Oiticica, trechos do seu documentário, reportagens e imagens dos Parangolés. Na aula seguinte, antes de exibir o vídeo e de falar qualquer coisa sobre o artista e a obra, coloquei um papel na parede com a palavra PARANGOLÉ. Com tinta e pincel, eles teriam que escrever, desenhar, rabiscar o que, para eles, essa palavra significava - o ou que fazia lembrar, ou quais sensações trazia.



Muitas das impressões sobre a palavra se relacionavam à música e à dança. Outros comentários interessantes surgiram como "*é um tipo de hélice*" ou "*é um picolé do Pará*" e ainda um sincero "*não sei*".



Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gfABRPn1Exc>>

«Pós-horário»

Com a turma de crianças de 3 a 7 anos trabalhei de forma diferente, mas com a mesma intenção de usar o corpo, falar dele, colocá-lo em destaque nas artes visuais. Identifiquei também algumas problemáticas semelhantes como, por exemplo, a de estarem sempre sentados, desenhando ou confeccionando algo.

Outro ponto era o contato entre eles. Como passam o dia na escola e durante a tarde, principalmente, brincam - de correr, de se sujar etc - percebi que há a preocupação com esse "contato" para que não se machuquem demais. Quando falei das minhas intenções de fazer com que eles se movimentassem, saíssem das cadeiras e das mesas para então produzir imagens, fui alertada por minha coordenadora a ter cuidado.

"Às vezes o contato é meio agressivo."

Para mim, uma motivação a mais de desmistificar - quem sabe - a ideia da "agressividade" transformar o contato em *toque*. Ou até mesmo, já que o é entendido como um problema, vamos trabalhar este ponto, problematizar.

Então, fechei a sala, pedi que retirassem as mesas e as cadeiras e forrei com papel boa parte do chão. No papel escrevi: espaço para dançar e desenhar. Deixei disponível todo tipo de lápis de cor.

Coloquei uma música e abri as portas. As crianças começaram a entrar, cheias de perguntas, com muitas dúvidas sobre aquele espaço. "*Por que tem um papel forrado no chão?*", "*O que a gente vai fazer hoje?*", "*Por que tá escrito es-pa-ço pa-ra dan-çar e de-se-nhar?*" "*A gente vai dançar?*". Foi difícil me deixarem falar.

Depois de explicar a proposta e já começando a primeira atividade do roteiro, perguntei "*Quem aqui gosta de rolar na grama?*" A ideia do rolar na grama era que segurassem um giz em cada mão e, no rolar, deixassem registrada a trajetória no papel. O registro do movimento era a minha principal proposta, bem como as maneiras "alternativas" de desenhar, pintar e produzir imagens. Ao final do dia, sentamos todos em círculo, em cima do papel cheio de riscos. Busquei refletir com eles sobre todos aqueles desenhos no chão até que identificassem que os rabiscos eram, na verdade, o próprio movimento deles: o rolar, o correr, o dançar...

As atividades que propus durante os dias de oficina giravam em torno do movimento das crianças. Elas mesmas começavam a se apropriar das propostas, do espaço e criavam novas propostas. Como a proposta de se decalcar, por exemplo, que não estava no meu roteiro, mas que por transversalidade, foi incorporada à atividade.

A minha primeira experiência de estágio foi um momento de descobertas. Não sei se positiva ou negativamente, mas tenho uma sincera impressão de que aprendi mais do que ensinei. Porém, acredito que este seja um importante indicador, já que, da forma que penso a educação - ou que tenho aprendido a pensar - aprender e ensinar são

práticas indissociáveis. Da mesma forma, percebo que, além de qualquer técnica, outras coisas referentes ao ser/estar no mundo estão sendo desenvolvidas pelos alunos. Eu concluo que também o meu ser/estar no mundo se reitera a partir dessa experiência.



Referências

CUNHA, Susana Rangel. Cenários da Educação Infantil. **Educação e Realidade**, v. 30, 2005, p. 165-186.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. 1ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DIAS, Belidson; IRWIN, R. L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 115-137, 2010.

OITICICA, Hélio. Bases Fundamentais Para a Definição do Parangolé. 1964. Disponível em:
<<http://54.232.114.233/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=49&tipo=2>>

INQUIETAÇÕES DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Frutuoso da S. Lorega Filho

O presente trabalho aponta as impressões e inquietações de meu período de Estágio Supervisionado Obrigatório I, do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, observação e regência, em escola da rede privada de ensino da Região Metropolitana de Recife.

Período de observação

Situada em um bairro de classe média baixa a Escola atende a uma reduzida população de crianças e adolescentes que têm a chance de estudar em uma instituição escolar de cunho particular. Mesmo com este, dito, “status” de Escola Particular, com o qual nos vem à mente os estabelecimentos pomposos e bem aparelhados, esta funciona precariamente nos seguintes sentidos: espaço físico limitado a apenas uma edificação outrora residencial de térreo e primeiro andar, os cômodos da residência, transformados em salas de aula, de forma tal que não há unidade no dimensionamento das salas, alocando-as de acordo com a quantidade de educandos por ano do período.

Exceto o Ensino Infantil, que tem uma quantidade de educandos maior, do 5º ao 9º ano (turmas observadas) não ultrapassam de doze alunos por sala. Todas as salas são climatizadas

precariamente com condicionadores de ar aparentando muito tempo de uso. As bancas, tipo cadeiras com braço servindo de mesa, são de modelos bem antigos, muito desconfortáveis e com dimensões não adequadas a um público da faixa etária adolescente ou adulto.

Com uma boa acolhida por parte da direção da Escola e de todos que ali trabalham, me senti confortável para a fase de observação. Fui apresentado à professora R. titular dos componentes curriculares de Artes, Inglês e Ética que de imediato confessou que lecionar Artes “*não é a minha praia*”. Ainda afirmou não ter conhecimento da matéria e, portanto, não domina os princípios. Deseja fazê-lo, mas restringe-se ao livro didático, oferecido por uma determinada editora, e complementando com consultas à internet para sugestões de atividades artísticas além de haver carência de materiais para trabalhar artes.

Observando as aulas

Nesta primeira semana que observei a professora estava trabalhando produção com argila, após abordar o artesanato em barro, cerâmica e Mestre Vitalino. A ação acontecia sem nenhuma orientação específica e a professora sugeria que cada um tentasse fazer ao seu modo. A falta de orientação gerou em muitos educandos a sensação de incapacidade para a tarefa. Condoído com a situação de alguns que tentavam a todo custo produzir alguma peça, recordando aulas do componente curricular Argila, saí de minha posição passiva de observador e dei algumas dicas e sugestões que foram assimiladas

rapidamente pelos alunos gerando a produção de alguns potes, figuras e até uma cabeça de cavalo que foram depois devidamente guardados para secagem e pintura na próxima aula. Notei grande interesse por parte dos educandos em aprender tudo que lhes é oferecido nessa e nas outras aulas subsequentes. Ficaram orgulhosos de suas produções depois de pintadas e secas. Lamentei o fato de que o que foi produzido por eles não ficou exposto ou em destaque, ainda que no âmbito da sala, ficaram todas amontoadas sobre um armário.



Produções em argila pintadas – Foto do autor

Fiquei um pouco assustado quando a professora, após ler um longo texto sobre cordel (segundo a mesma, utilizado por ela em trabalho da sua faculdade de Letras) de imediato passou um questionário onde os alunos teriam que responder questões relativas aquele texto.

Apesar de todos estarem com a cópia do texto em mãos, tiveram dificuldade para localizar as respostas. Acredito que boa parte dessa dificuldade estava ligada à linguagem utilizada no texto, pois tinha formato acadêmico e estava sendo oferecido para pré-adolescentes do 5º ano. Esta situação leva-me a referenciar Isabel Alarcão (2011) na sua preocupação com o conhecimento profissional dos professores, mais especificamente com o conhecimento do conteúdo disciplinar por estes, “a compreensão profunda e o domínio da matéria ao ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns sobre os outros” (ALARCÃO, 2011, p. 67).

9º ano:

Com 10 alunos adolescentes a ideia inicial quando adentramos a sala de aula é de que continuavam em horário de recreio, as conversas em um volume vocal que beiravam o grito histérico, as cadeiras desarrumadas e um dos alunos sentado na cadeira destinada ao professor em pose bem relaxada, ocupando a também mesa do docente, escutava algo no celular com fones de ouvido. Na posição que estava permaneceu. Solicitado pela professora a desligar o celular e ir para a banca dele não o fez, argumentando que ali estava melhor. Restou à professora colocar os pertences em uma cadeira e iniciar (tentar) a aula sobre Teatro.

Em meio à desatenção quase geral e tentando superar vocalmente as conversas, a professora leu um texto de duas páginas

relativo à história do Teatro e suas origens etc. Ao término resolveu arguir a classe sobre o texto lido. Como pergunta principal queria a definição de Teatro e as respostas demonstravam pouca ou nenhuma atenção à leitura do texto, até que um aluno meio que “declamou” uma definição de Teatro com muita propriedade e depois do “muito bem” da professora ele emendou: “Wikipédia!”

Um estudante que desde o início da aula ficara no fundo da sala de cabeça baixa, levantou-se e interpelou a professora: *“Professora, ficar nu em uma rodinha passando a mão na bunda do outro é arte?”*

Momento de tensão rápido para depois haver risadas e gracejos. Observei que a professora desconhecia o fato comentado pelo estudante e que não tinha ideia de como responder a questão.

Novamente não me contive e vendo a aflição da docente, tomei a frente da turma e com uma voz um pouco mais elevada do que costumo usar, expliquei o que ocorrera com as notícias da mídia sobre uma performace levada a efeito no SESC de Juazeiro denominada “Macaquinhos”. Uma foto do espetáculo bem como um filme de alguns segundos, de celular, obtidos por um espectador chegou às redes sociais, causando celeuma e conseqüente noticiário na imprensa. Aproveitei para falar um pouco sobre contextualização e rapidamente a respeito da influência midiática no nosso dia a dia. O rapaz que fez o questionamento deu-se por satisfeito e passaram a me fazer perguntas de cunho pessoal como idade, origem do meu ”estranho nome” ou se já havia feito teatro. A todos respondi brevemente devolvendo a

regência da turma à professora. Aqui recordo Hernandez (2007, p. 69) quando explana sobre a compreensão crítica e performativa da cultura visual e diz ser necessário:

cuidar que os estudantes aprendam a fundamentar suas interpretações, que tenham suporte para uma análise crítica da cultura visual de modo que possam conviver com diferentes manifestações visuais a partir de posições que lhes possibilitem assumir novos desafios, fazer contestações e diferentes relações.

Em outros encontros ficou patente que a falta de domínio sobre o conteúdo a ser ministrado causa insegurança e, conseqüentemente, nenhuma empatia com os educandos que detectam esta insegurança e disso fazem uma arma contra a professora.

Seguindo o roteiro a professora solicitou que os alunos produzissem uma peça de teatro (atividade artística relativa ao conteúdo textual). Também sem nenhuma noção de Teatro, a não ser ter participado na escola de algum evento do tipo, pediu ideias de um roteiro e após ouvir uns três temas, ignora-os e dita seu próprio roteiro para uma montagem de cenas de Arlequim, Colombina e Pierrot. Novamente, dita o que fazer nos mínimos detalhes e pede ensaios e apresentação da peça para a semana seguinte, o que não aconteceu pelo simples motivo que os alunos não levaram a sério o trabalho. Aproveitou, então, a professora para, no tempo em que seria apresentado a peça solicitada, fazer exercícios de inglês com a classe, pois estava chegando a “Semana de Provas”.

Apresento meu olhar geral sobre a experiência vivida até aquele momento.



Sem título, Lorega, 2016, Fotomontagem.

A motivação para os projetos

Inteirando-me dos conteúdos de Artes Visuais e confrontando-me com as observações optei por trabalhar com o conteúdo “Linhas” para que pudessem visualizar as possibilidades da linha na criação de sensações de movimento, fluidez, volume e etc. Objetivei que eles pudessem entender melhor as possibilidades no trabalho com a argila ou nas xilogravuras produzidas com bandejas recicladas de isopor para as capas dos seus trabalhos de Folhetos de Cordel, ambas as atividades promovidas pela professora em aulas anteriores. Propus para este 5º ano que, ao final do nosso projeto, os estudantes

pudessem identificar em imagens diversas projetadas em sala de aula, no seu entorno e na Natureza os tipos de linhas apresentadas.

Para o 9º ano aproveitei o interesse, ainda que somente tenha sido o de criar polêmicas sobre a arte contemporânea e procurei levá-los a refletir sobre a questão “O que é Arte?” Apresentando-os a alguns artistas contemporâneos, suas obras, em diversas vertentes como a performance, instalações, vídeo-arte etc. Creio seria a melhor maneira de tentar retirar preconceitos, comportamentos e ideias equivocadas, criadas ou impostas sobre a arte, fazendo com que o educando seja a ela apresentado e sobre a mesma reflita.

Regência

No 5º ano, antes de começar a mostrar slides sobre os tipos de linhas, perguntei: o que é uma linha? Como resposta obtive: “linha usada na costura, linha do trem, de telefones”, apenas um deles falou “linha de lápis”. Após acalmarem-se acrescentei a pergunta: o que é uma linha no desenho?

Daí, então, os conceitos foram ficando parecidos até chegarmos ao “traço feito por um lápis ou caneta”. Assim, iniciamos nossas aulas sobre o conteúdo Linhas, onde partimos da definição de Ponto, passando por Tipos de linhas, Linhas de contorno e de aresta até chegarmos a Hachura e sua aplicação.

Depois desta explanação oral os estudantes criaram desenhos com os variados tipos de linhas, sombras com hachuras e até desenhos com uma linha contínua. Todos os trabalhos efetuados foram

fotografados e na aula seguinte eram projetados para que o autor, indo junto à tela, explicasse a todos os recursos utilizados. Todos fizeram esta atividade com êxito.

Em todas as aulas projetava alguns filmes de pequena duração criados pelo artista Osvaldo Cavandoli, desenhista italiano, onde o personagem principal deste desenho animado é formado por apenas uma linha contínua que na rápida aventura que vivencia, sempre deixa algum bom exemplo sobre nossa vida em sociedade. Esta atividade gerou em todos a vontade de estar na aula de Artes e serviu de modelo para alguns exercícios na sala.

Usei deste expediente remetendo-me ao que diz Fernando Hernandez sobre utilizar à satisfação dos estudantes, neste caso a identificação daquelas crianças com um desenho animado:

a satisfação que os estudantes sentem com a cultura visual ou que esta lhes propicia em suas vidas, não é um aspecto a ser recriminado ou reprimido, mas a ser transformado em questões sobre o papel que desempenha na construção de suas subjetividades (HERNANDEZ, 2007, p.69).

Para o 9º ano me apresentei formalmente, pois minha presença na sala já lhes era familiar, devido aos dias de observações tanto nas aulas de artes quanto de outros componentes curriculares e solicitei que, doravante, nas aulas de arte por mim ministradas, a organização das cadeiras fossem em forma de círculo, pois nossas aulas seriam construídas por todos nós.

No intuito de deixá-los mais à vontade e cooperativos lhes falei de minha preocupação para com aquela classe que findava uma etapa

estudantil e, no próximo ano iniciaria outra, bem mais árdua, que seria o Ensino Médio, e como tal seriam muito mais exigidos, tanto pela instituição de ensino onde estivessem, quanto pela família cujo foco principal seria uma aprovação nos mecanismos que os alçariam ao Ensino Superior. Para tal empreitada lhes seriam cobradas atitudes bem mais maduras que aquelas que adotavam até então. Portanto, lhes alertava para que este comportamento de comprometimento com o estudo, coleguismo e atenção, fosse exercido com mais frequência.

Como planejado apresentei-lhes o projeto onde iríamos trabalhar a Arte Contemporânea que originalmente compunha-se de seis encontros de duas horas cada. Com os desdobramentos de interesses da classe por conteúdos relacionados e não desejando deixar passar estas oportunidades, onde o estudante está realmente interessado e motivado, chegamos aos dez encontros.

Com a apresentação de slides e pequenos filmes retirados da Internet, de entrevistas sobre a definição do que é Arte Contemporânea, deixei-os com a incumbência de para a aula seguinte pesquisar e definir com as próprias palavras a questão: o que é Arte?

Na aula seguinte cada aluno leu sua definição de arte, sempre antecipando que: *“o senhor pediu para eu dizer a minha definição de arte, o que eu entendo...”* e só então recitava o texto que escrevera. Tivemos definições bem técnicas, levando-nos a crer que decorara de algum compêndio ou texto da internet e até algumas sucintas como: *“Arte é tudo!”* Porém, o que me chamou a atenção dentre todos foi a

definição de uma aluna que preencheu quase duas folhas do caderno com sua definição:

Quase sempre definimos a Arte como uma simples tela, uma tinta, um pincel, uma obra artística e uma pintura, mas Arte não é apenas isso. Para mim Arte é algo abstrato que não posso ver nem tocar, apenas sentir, não nomeio Arte como pinturas e desenhos, nomeio Arte como dança. Arte é inexplicável, é para mim algo que sempre me acompanha, não tem nem pé nem cabeça, a Arte sopra em mim e eu a interpreto com movimentos sutis e com gestos. Arte é balé, balé é dança, dança é paixão em movimento, e dança é arte. Então, balé mais dança mais arte resulta em paixão em movimento. Dançar é vida!

Conversamos sobre cada uma das definições apresentadas chegando à opinião geral de que, desde a mais simples até a mais refinada, todas elas eram bastante válidas, complementavam-se.

Em outra aula apresentei, por meio de projeção de slides, obras dos artistas: **Lygia Clark**, (Diálogo: Óculos (1968) – Objeto Relacional Máscara Abismo (1968); **Cildo Meireles**, Projeto Coca-cola (1970) – Através (1983-1989) e Quem matou Herzog (1975) e **Hélio Oiticica**, Seja marginal seja herói (1968) e Invenção da cor, Penetrável Magic Square (1977).

Solicitei de cada estudante, à medida que projetava a imagem, descrevesse tanto o que viam quanto o que aquela imagem lhes comunicava. Ao final, distribuí textos impressos com informações biográficas dos artistas e dados técnicos e históricos das obras apresentadas. Durante o desenvolver da aula ficou patente, através dos

comentários e discussões que tivemos, que os estudantes entenderam a necessidade da contextualização, tanto na apreciação da arte quanto na leitura de qualquer imagem. Aproveitei o momento para começarmos a trabalhar noções básicas de leitura de imagens como além da contextualização, os aspectos formais, simbologia, continuidade ou fechamento, etc.

Ao final da aula um aluno perguntou-me se durante meu estágio haveria oportunidade de visitarem algum museu ou galeria de arte. Devido ao pouco tempo que tínhamos e a logística que demandaria não estava programado tal atividade. Indagando a turma, soube que apenas quatro, dos dez alunos da turma, visitaram algum museu e que agora se interessavam em conhecer e outros em retornar àqueles espaços expositivos, levados pelas mãos de um professor de Arte.

Dez jovens ávidos por uma experiência estética em salões de museu ou galeria de arte! Não poderia deixar passar esta oportunidade e me comprometi, ao final do meu estágio, continuar em contato com a professora para estudarmos uma possibilidade. De imediato um aluno sugeriu um dia de sábado, e que, quanto à logística de deslocamentos, cada um o faria em ônibus de linha normal, como uma ida ao centro da cidade, ideia acatada unanimemente e devidamente registrada em minha agenda de compromissos.

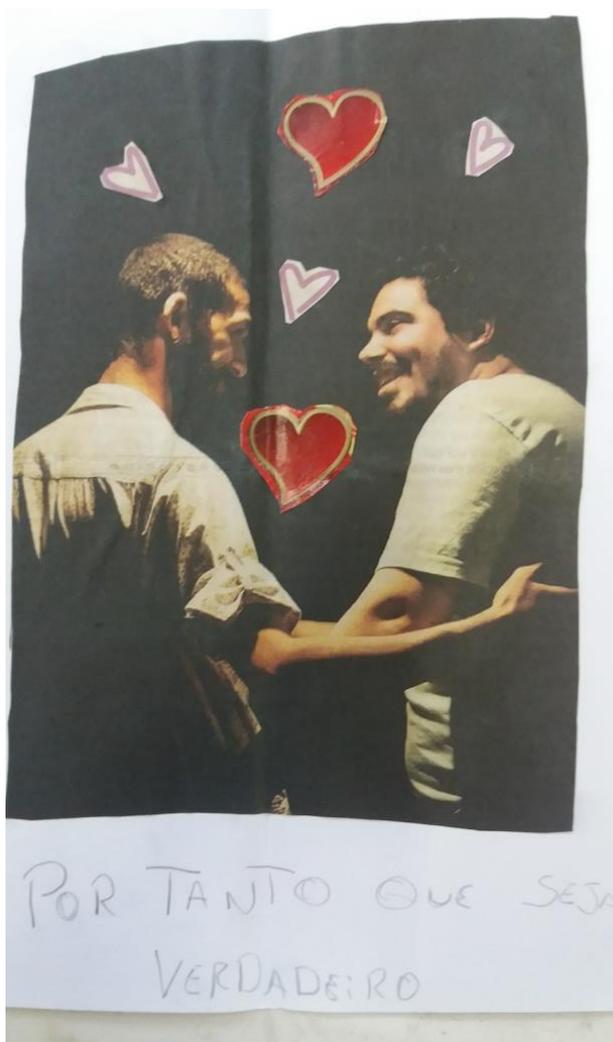
Apresentando, em outra aula, alguns artistas que utilizam a técnica da Colagem para suas obras, observei em alguns alunos, através de comentários paralelos, pouca atenção para os trabalhos

exibidos, achando-os simples demais. Após explanar sobre tal meio de expressão artística, solicitei para que na aula seguinte trouxessem materiais (jornais, revistas, cola e tesouras) para elaborarmos algumas colagens. Chegada a aula, quase todos trouxeram materiais solicitados e animados espalharam no chão da sala. Apenas lembrei-os que a Colagem não é “Fazer um Cartaz” que ela prescindia de algum texto para passar a mensagem que o autor desejaria. Dei um tema comum “Atualidade” e que se desejassem poderiam dar um título ao trabalho.

Mãos à obra, recortes de jornal, de revistas, espalhados por toda a classe, volta e meia alguém pedia uma foto da Presidenta ou de algum Deputado Federal, etc. Quase duas horas de ininterrupto trabalho, apenas um aluno entregou o seu trabalho. Muitos alegaram que a falta de texto atrapalhava a produção da obra, outros que não encontravam em meio aos jornais e revistas as imagens que queriam. Adieei a entrega do trabalho para semana seguinte.

Compreenderam, após uma semana de trabalho, que a arte da Colagem não é tão simples como parece como me confidenciou o aluno Y: “A partir de hoje, professor, quando eu ver um trabalho de colagem vou dar o maior valor, pois sei o quanto o artista “ralou” para encontrar e encaixar as imagens que queria”.

Abaixo os três primeiros trabalhos entregues:



Trabalho de "J." sobre a homoafetividade. Foto do autor



Trabalho de “Y.” sobre a influência religiosa na política brasileira. Foto do autor



Trabalho de “A.” sobre a liberdade afetiva. Foto do autor

Apresentei obras de Giuseppe Arcimboldo; Carl Warner; Babis Pangiotidis; Tim Nobie; Sue Webster; Ono Gaf, Vick Muniz e falamos sobre a arte com materiais diversos e como sequência exibimos o filme “Lixo Extraordinário”, documentário sobre Vick Muniz e seu trabalho no Aterro Sanitário de Jardim Gramacho – RJ.

Ficaram todos impressionados com o documentário e debatemos diversos assuntos a partir da temática do filme, tais como a reciclagem, a força de vontade, a solidariedade, preconceitos dentre outros. Distribuí individualmente papelotes contendo sete questões sobre o filme, das quais eles escolheriam três e por escrito trariam na aula seguinte.

As questões:

- 1) Que aspectos do trabalho de Vick Muniz chamou sua atenção?
- 2) Você reconheceu obras de outros artistas no trabalho de Vick Muniz?
- 3) Percebeu como Vick as produziu?
- 4) Em algum momento do filme notou algum tipo de preconceito? De quem?
- 5) Já conhecia esse tipo de arte?
- 6) Houve mudanças em parte da vida de catadores do Aterro Sanitário Jardim Gramacho? Se houve, quais foram?
- 7) Quem ou o quê provocou essas mudanças?

Todas as respostas foram sucintas e objetivas, nenhum arriscou discorrer sobre o tema, mas em todas ficou patente que houve atenção

e entendimento a mensagem principal do documentário onde a Arte propicia mudanças para melhor.

Ao apresentar inicialmente o projeto à turma, lhes comuniquei que a avaliação constaria da frequência aos encontros, da participação/interesse nas aulas e exercícios propostos e que tais informações seriam entregues à professora titular como mais um dado avaliativo do processo adotado por ela.

Ao final do nosso estágio verifiquei ser crucial para nossos estudantes um Ensino Fundamental sério e comprometido com a formação de cada um deles. Apesar de todas as dificuldades que vemos e desmotivações que os professores deixam transparecer, ainda é nesta fase que senti comprometimento do alunado. Cresci muito na minha formação de docente ao ter que adequar o projeto de regência enquanto o desenvolvia, para que viesse a atender anseios de saber daqueles que ali estavam sob nossa tutela.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

Revista Nova Escola. Ed. 213, p. 26. São Paulo – SP: Editora Abril, 2008.

Revista Nós da Escola. Ed 12, p. 6. Ed. Prefeitura do Rio de Janeiro, 2003.

PÉ NO CHÃO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Patrícia Lauriana de Lima
Maria Betânia e Silva

As experiências vivenciadas durante o estágio referente à disciplina de Prática de Ensino em Artes Visuais II são apresentadas nesse texto onde elaboramos um projeto chamado *Oficina de Gravura para Crianças*. Nele alguns conteúdos foram selecionados por acreditar que pudessem facilitar no processo de ensino-aprendizagem, assim como estimular o interesse das crianças para a apreciação, leitura e produção de imagens, tendo como ponto principal o universo da Gravura.

O projeto foi realizado na ONG Pé no Chão, localizada no bairro de Campo Grande, zona norte do Recife. Lá as atividades sócio educativas atendem às comunidades do bairro do Arruda e de Santo Amaro, abrangendo em torno de 120 crianças. A oficina teve início em novembro de 2014 e foi realizada até dezembro, seguida pelo recesso de final de ano, retornando em janeiro de 2015 e finalizando em fevereiro. As aulas foram ministradas dois dias por semana, no horário das 8h às 12h, subdivididas em momentos de produção artística, apreciação e leitura de imagens através do conteúdo estudado, nova produção artística e momento de lanche e recreação.

A turma era formada por 12 crianças, sendo 6 da comunidade de Santo Amaro e 6 da comunidade do Arruda, com idades entre 8 e 11 anos, tendo passado por variações durante todo o período de realização da oficina.

Por que ONG?

Ao cursar a disciplina de Prática de Ensino em Artes Visuais I e ter realizado o estágio de observação no Colégio de Aplicação – UFPE confirmou-se a vontade de exercer a prática docente num espaço de ensino não formal, de preferência numa instituição que tivesse como objetivo a inclusão social, a defesa da identidade e dignidade humana e o interesse em promover o acesso aos bens culturais diferentes aos disseminados usualmente nas comunidades carentes. Para isso, foi necessário pesquisar sobre os espaços educativos não formais existentes nas cidades do Recife e Olinda. Mas, o impulso se deu com a leitura do livro “O ensino de artes em ONGs” de Livia Marques Carvalho, onde trabalhos realizados por três ONGs da Região Nordeste foram relatados, revelando projetos direcionados às crianças e adolescentes em situação de risco social. Segundo a autora:

De acordo com o que está assentado na missão das três ONGs, o propósito principal dessas instituições é trabalhar no sentido de promover os direitos fundamentais de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social, desprovidos de seus direitos, ou pelo menos de alguns destes, em consequência das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, em seus

fundamentos essenciais. Assim sendo, as instituições procuram empregar um conjunto de ações educativas que proporcionam conteúdos teóricos e práticos para desenvolver as pontencialidades e, ao mesmo tempo, estimular a conscientização dos indivíduos sobre seus direitos como cidadão ou cidadã (CARVALHO, 2008 p. 98).

O texto também destaca o crescimento significativo do número de ONGs no Brasil, e que, apesar das identidades dessas instituições ainda encontrarem-se em processo de construção, já representam um espaço alternativo à realização de trabalhos onde o Estado não consegue chegar, contribuindo, assim, para o surgimento de uma concepção mais integrada entre direitos e políticas públicas.

Outro ponto importante que ressalta no livro é o fato de que a maioria das ONGs, além de buscarem integrar socialmente crianças e adolescentes em situação de risco, apresentam projetos que visam as linguagens artísticas como eixo fundamental para estruturar as suas atividades. Vejamos o que diz Carvalho (2008, p. 30):

Na maioria dessas instituições, a arte não é tomada apenas como um meio de educação, mas como a educação em si mesma. Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível profissionalização daqueles que assim o desejarem, além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso à arte e aos bens culturais.

A proposta educacional desse tipo de instituição não é ser um modelo alternativo ao ensino formal, mas, agir paralelamente a este.

A educação não formal é aquela que se aprende no cotidiano, na relação com diferentes pessoas, pela experiência e em espaços fora da escola, em locais informais onde há processos de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes. A educação não formal abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais (VERCELLI, 2013, p. 02).

Dessa maneira é possível entender que um espaço de educação não formal contribui para estimular a aprendizagem de maneira diferenciada do espaço da sala de aula. O estudante participa de forma descontraída, sem cobranças, porém, compartilhando sua experiência social e cultural com o processo de ensino aprendizagem proposto pela instituição.

Na ONG Pé no Chão existiam projetos com aulas de teatro, dança, capoeira, percussão e leitura, mas a instituição não possuía qualquer projeto específico e sistemático com as Artes Visuais.

Estrutura física, equipamentos e recursos disponibilizados pela instituição

A sede da ONG Pé no Chão é uma casa composta por área de entrada gradeada (terraço), uma sala, 4 quartos, cozinha ampla e 2 banheiros. A sala foi transformada em recepção com mesa, telefone e computador. O primeiro quarto é utilizado para guardar materiais do

grupo, assim como o projetor ou a TV para exibições de filmes, vídeos, imagens, fotografias etc., que poderiam ser utilizados por nós sempre que solicitados. A cozinha é equipada com eletrodomésticos, fogão, geladeira, mesa e uma extensa pia para lavar pratos. Há dois banheiros, um interno e outro externo, esse último disponibilizado para as crianças em dias de aula. Outros dois quartos foram transformados em escritórios. Um dos quartos continuou com sua função de dormitório, pois, por medida de segurança, um ou mais educadores dormem na instituição. A ONG tem veículo próprio, utilizado para transportar as crianças quando acontece alguma atividade ou viagem em grupo.



Depois de conhecermos a estrutura física da ONG, decidimos que ministrariamos a nossa oficina no terraço de entrada. Prontamente os educadores transformaram o espaço escolhido em sala de aula com uma mesa comprida, cadeiras, quadro branco e bebedouro de água

elétrico. Escolhemos essa área por apresentar melhor ventilação do ambiente, fácil acesso ao banheiro externo, distanciamentos dos cômodos destinados aos escritórios e maior disponibilidade para brincadeiras com as crianças.

Materiais artísticos/didáticos

Em relação aos materiais a serem utilizados na oficina, acordamos com a ONG que providenciariamos. Mesmo assim, havia alguns materiais disponíveis, como jogos, brinquedos e livros, dos quais poderíamos utilizar sempre que precisássemos. Nossa lista de material foi elaborada a partir das necessidades de nossa proposta pedagógica. Queríamos explorar as diversas possibilidades de trabalhar gravura. Pensamos em utilizar materiais que fossem de fácil acesso e que não se distanciassem da realidade de nossos estudantes. Sendo assim, fizemos uma lista de acordo com a nossa proposta. Então, compramos os seguintes materiais:

Tintas Guache	Lápis Hidrocor
Pinceis de tamanhos variados	Giz Cera
Rolinhos de pintura	Tesouras
Papel 40k – tamanho A3	Palitos de Churrasco
Papel Ofício - resma	Cola Branca
Lápis de cor	Bandejas de Isopor

Outros materiais utilizados foram revistas, jornais, papelão, tecidos, vegetação do ambiente, como folhas de árvores e plantas.

Ações desenvolvidas

Organizamos nosso trabalho com cinco temáticas distintas que possuíam conexão entre si e que objetivavam, explicitamente, o contato com uma das especificidades das Artes Visuais. As temáticas foram a história da gravura/xilogravura; arte rupestre; cores primárias e secundárias; pontos, linhas e formas; desenho figurativo e desenho abstrato.

No primeiro dia fizemos uma atividade que havíamos presenciado no Colégio de Aplicação-UFPE, durante o estágio de observação. A atividade foi a seguinte: distribuímos um lápis e uma folha de ofício para cada criança e pedimos para que assinassem seus nomes. Depois, explicamos que deviam começar a desenhar, livremente e, quando batêssemos “palmas” eles trocariam os desenhos com o colega do lado, no “sentido horário”. Essa expressão foi usada justamente para ouvir questionamentos sobre o que seria “sentido horário” e foi o que aconteceu. Então, pegamos o relógio de parede da ONG e colocamos sobre a mesa perguntando em que direção os ponteiros seguiam, se da esquerda para a direita ou vice-versa. As crianças ficaram olhando e discutindo suas dúvidas a respeito. A maioria chegou à conclusão de que os ponteiros giravam da esquerda

para a direita. Mesmo assim, ainda fizeram a quase inevitável pergunta “está certo, professora?” Depois de termos resolvido essa questão, continuamos explicando sobre a atividade. Ao falar sobre a troca de desenhos quando eles ouvissem o sinal, uma das crianças se manifestou contra a proposta do exercício e começamos um diálogo. No entanto, apesar dos outros colegas também tentarem convencê-lo a participar da atividade, o mesmo se negou. Posteriormente, ao ver que todos se divertiam, pediu para entrar e participar. Porém, as coisas não saíram exatamente como imaginávamos. Ao mostrar o resultado dos desenhos só havia rabiscos e nomes! Pedimos que eles analisassem e fizessem comentários sobre os desenhos.



Desenhos produzidos durante a 1ª dinâmica

A maioria respondeu que quando o desenho chegava até ela, já estava rabiscado, então, não sentia vontade de desenhar mais, só riscar. Depois da análise, começamos a refletir sobre o que havia ao

nosso redor e o estímulo à educação do olhar foi lançado com a proposta de refazer a atividade que resultou nos desenhos abaixo.



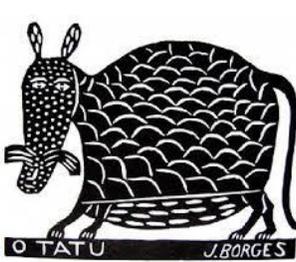
Desenhos realizados durante a 2ª dinâmica

No segundo exercício apareceram algumas mudanças no grafismo das crianças. Porém, mesmo reconhecendo alguma evolução nos desenhos a partir da segunda brincadeira, foi perceptível que outro problema surgira também: a repetição de figuras e, por consequência, de cenários também. Mas, pequenas modificações foram alcançadas através dos diálogos e questionamentos com os próprios estudantes sobre as produções realizadas por eles. Sobre essa dinâmica de ensino/aprendizagem Lopes (1996) escreve que:

A relação pedagógica transformadora é aquela tratada como uma situação dialógica, como espaço de discussões, descobertas e transformações. Essa postura condicionava novas perspectivas para a sala de aula. Discursos diversos nela se formam, envolvendo professores e alunos e os diferentes sujeitos que construíram o saber sistematizado e registraram suas colaborações em livros e demais

recursos didáticos utilizados na escola. Os procedimentos de ensino adotados nessa prática caracterizam-se essencialmente pela constante presença na sala de aula da discussão, do questionamento, da curiosidade em investigar e os “porquês” e “comos” (LOPES, 1996, p.111).

Em outro encontro com as crianças o foco foi centrado na história da gravura com slides e imagens de obras de alguns gravuristas. Foram apresentados J.Borges, Severino Borges, o grafiteiro Derlon e a ligação de seu trabalho com o cordel e a xilogravura, Goeldi, Lasar Segall e Samico.



Ciclistas - Gilvan Samico



Chuva - Oswaldo Goeldi



Feriado Religioso - Lasar Segall

Ao estudar quais artistas que mostraríamos às crianças, a decisão foi não entrar no clichê de escolher apenas os artistas da xilogravura popular, mas também os considerados legitimados. Alcançamos esta conclusão depois de ler Barbosa (1999) criticando a negligência das instituições públicas em mediar o acesso à arte para a maioria dos estudantes brasileiros. No ponto de vista da autora:

Sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA, 1999, p.33).

E com esse pensamento, a autora conclui que:

O que temos, entretanto, é um *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval (*Idem*).

Depois que mostramos as imagens previamente selecionadas, algumas crianças disseram que já tinham visto alguma coisa na TV. Uma menina disse que havia visto no local de trabalho de sua mãe. A atividade teve continuidade levantando provocações, estimulando os

estudantes à leitura das imagens e abrindo discussões a partir das observações individuais e coletivas. Uma criança (11 anos) falou sobre os *Ciclistas*, de Samico:

Estudante: Essas bicicletas são velhas.

Nós: Por que você pensa isso?

Estudante: Porque a bicicleta não tem freios e os homens também são velhos.

Nós: Velhos? Por quê?

Estudante: Ahhh... Eles estão cansados e não conseguem levantar a cabeça... Meu vizinho fica assim na bicicleta dele.

Nós: E o que acha que eles estão fazendo?

Estudante: sei lá... Acho que tão apostando corrida, mas já cansaram.

Outra criança (08 anos) disse que gostou das pessoas dançando quadrilha (*Ciranda*, de Severino Borges). Perguntamos o porquê e ela disse que gostava do São João e que a rua de sua casa ficava bonita durante essa festa. Disse também que gostava de dançar.

Ao destacar a obra *Feriado Religioso*, de Lasar Segall perguntamos o que eles pensavam sobre a imagem. Uma criança falou que eram dois meninos com medo. Outra disse que era um casal de namorados se escondendo. Todos riram.

Iniciamos as atividades práticas pela técnica de **Monotipia**, utilizando como suporte o acetato. Durante as atividades de monotipia as crianças não apresentaram muitas dificuldades, pelo menos em relação ao manuseio do rolinho de pintura. Porém, em relação à criatividade para a produção de imagens, ou, mesmo para questionamentos, não é possível dizer a mesma coisa.



Atividade realizada em sala de aula

Nesta imagem, a criança teve o primeiro contato com a tinta, o rolinho e o acetato. Nota-se o cuidado no manuseio do rolinho e com a limpeza do ambiente. Essas atitudes foram bastante conversadas com as crianças, principalmente por ser uma das filosofias de conscientização realizada pela ONG. O cuidado com os materiais e espaços físicos é dever de todos como cidadãos conscientes de que é preciso preservar os bens comuns pertencentes aos participantes da instituição. Realmente, foi possível perceber a preocupação das crianças (na maioria dos momentos) em deixar tudo limpo e organizado.



Crianças fazendo a limpeza e arrumação do espaço de aula



Resultado das atividades em sala de aula

Na 1ª figura a criança que havia gostado da xilogravura *Ciranda* (Severino Borges) disse que fez essa monotipia porque gostava do São João e de dançar na praça por causa das árvores e dos brinquedos também. “A menina tá dançando na praça com o grupo Pé no Chão”, complementou a estudante.

Na 2ª figura a criança explicou: “Gostei do desenho do homem na televisão” (desenhos de Derlon) “Minha mãe comprou um perfume que passa na televisão” “É muito cheiroso o perfume que ela comprou por isso eu quis fazer ele” “Gostei da minha gravura!” (risos).

A 3ª figura foi realizada pela mesma criança que falou sobre a gravura de Gilvan Samico e expressou: “Aqueles homens (Ciclistas) correram muito. Só é ruim que cansa quando o cara corre muito”.

Analisando os comentários e as produções, principalmente das crianças que se expressaram mais, tanto verbalmente como graficamente, os estudantes fizeram ligações das imagens estudadas com acontecimentos relacionados aos seus cotidianos. De certa forma, suas vivências contribuíram para as suas análises, expressões e produções.

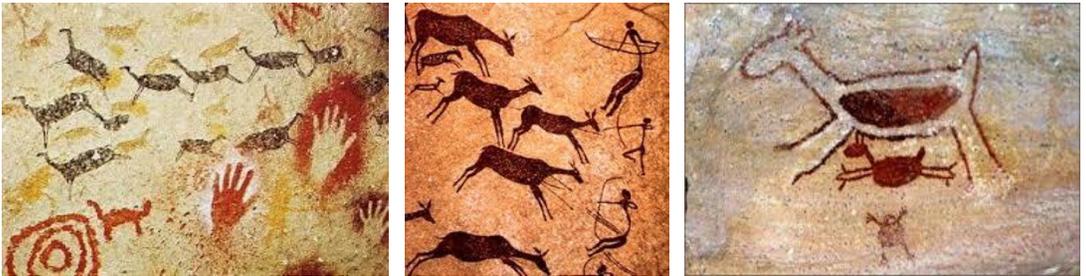
No encontro seguinte, pedimos a ajuda das crianças para colocar duas folhas de papel *Kraft*⁵ na parede. A curiosidade foi grande. Disponibilizamos os materiais: lápis comuns e de cor, giz cera, hidrocor e tintas. Depois eles foram convidados a se expressarem livremente, através de desenhos, escritos ou, simplesmente, marcas.



Atividade realizada na instituição

Apesar de ter acontecido algumas disputas por material ou espaço, as crianças gostaram da experiência. E a partir dessa aula percebemos que trabalhando em grupo, elas interagem mais e brigavam menos, talvez porque ficavam entusiasmados para produzir. Depois que fizemos o mural, fomos para a sala de vídeo ver slides sobre a Arte Rupestre.

⁵Papel Kraft (ou Papel Craft) é um tipo de papel produzido a partir de uma mistura de fibras de celulose curtas e longas, provenientes de polpas de madeiras macias.

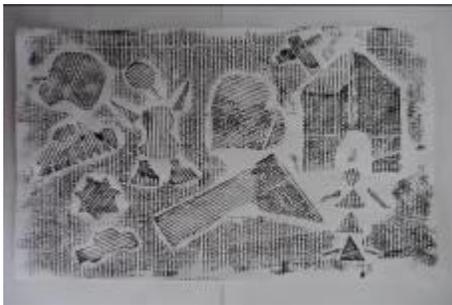
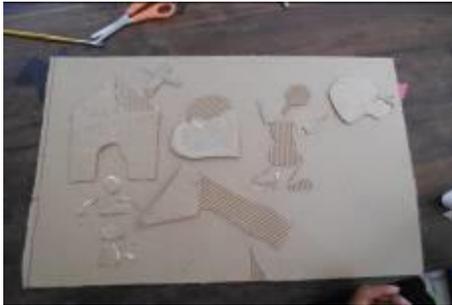


Ao serem questionados sobre o que acontecia nas cenas observadas, as dificuldades para analisar a imagem de maneira mais articulada, mais solta, sem medo de falar, de expressar os pensamentos foi revelada. Ficaram em silêncio. Mesmo sendo provocados, eles não apresentaram uma base de conhecimento um pouco mais profundo, ou, não demonstraram maiores habilidades para expressarem suas ideias.

Fomos produzir gravura e para esse exercício, utilizamos a técnica de *Cologravura*. Usamos papelão para confeccionar as figuras e para o suporte também. A dificuldade que as crianças apresentaram para fazer esse exercício foi novamente a apresentação de um repertório de imagem repetitivo e limitado. No primeiro momento, algumas crianças desenharam corações, outras desenharam estrelas ou casas.

A criatividade não pode ser pensada apenas para fins de produção de trabalhos ou resultados estéticos satisfatórios, mas também como um importante fator de influência para o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, deve ser estimulada

desde cedo, pois, dessa maneira será possível que aconteçam importantes mudanças de atitudes dos estudantes em relação ao processo de apropriação e produção de conhecimento. Essa problemática ajudou a refletir, também, a respeito de quanto é grande a responsabilidade do professor para o reconhecimento, não só, de características comportamentais de seus alunos, mas da personalidade, das condições externas e internas que auxiliam ou dificultam a realização do desenvolvimento de suas aptidões, interesses, atitudes e motivações para que possam atuar positivamente junto a seus estudantes. Para concluir esse pensamento, Silva diz que “a criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano; uma capacidade da qual somos fisicamente dotados, pois nosso cérebro tem até mesmo um setor específico para isso” (SILVA, 2003, p. 109).



Cologravura Coletiva

O resultado do exercício foi gratificante e por mais de uma vez as crianças ficavam interativas com a aula quando o trabalho era realizado em grupo. A respeito dessa observação, Vygotsky (1998) falava da importância da interação das crianças com outras crianças, e dessas com adultos e defendia que havia uma relação direta entre desenvolvimento e aprendizagem; e que existem dois tipos de desenvolvimento: o real e o proximal. O desenvolvimento real está relacionado às funções mentais amadurecidas, enquanto que o proximal refere-se ao que a criança é capaz de fazer com ajuda de um adulto ou de crianças mais experientes. Sobre o aprendizado e sua relação com o social afirmava que “o aprendizado humano pressupõe

uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Dessa forma compreende-se que o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino, independentemente desses serem formais ou informais.

Essa constatação fez refletir sobre como dinamizar mais as próximas aulas. Repensar, não apenas, a apresentação dos conteúdos, mas também a utilização do espaço destinado às aulas. Sobre esse assunto Zuben (1988) diz:

O tema “sala de aula” é antiquíssimo e literalmente “quadrado”. Pouco importa o conceito, a palavra, a forma ou a geometria da instituição. Busco o “evento”, quero pensá-lo naquilo que ele sugere, esconde dissimula; a que horizontes indica. O evento enquanto tal evoca e provoca. É notado, senão não seria evento. “Sala de aula”: para muitos, espaço geométrico onde se faz de conta que se ensina aquele que imagina que está “aprendendo” alguma coisa... jogo de máscaras! Papéis, papéis, papéis! (ZUBEN, 1988, p. 124).

Na ONG tinha uma “sala de aula” que fugia dos padrões formais, porém a maneira de praticar a docência estava encaminhando para a formalidade. A partir dessa reflexão, foi preciso explorar o espaço de aula como um lugar de rupturas e pluralidades. As palavras de Zuben reforçam:

É nesse espaço de ação, que é a sala de aula, que se desenvolveram mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de ideias entre pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas (ZUBEN, 1988, p. 125).

O encontro sobre as cores primárias e secundárias foi iniciado com uma discussão com as crianças sobre a presença e a importância da cor em nossa vida. Após conversar sobre a presença delas em todas as coisas, partimos para a experimentação. Vejamos os resultados:



Em reflexão sobre as experiências iniciais na prática docente, percebemos que as aulas práticas constituíam um importante recurso

metodológico facilitador do processo de ensino/aprendizagem. A experimentação possibilitava o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse dos estudantes, transformando-os em sujeitos da aprendizagem, possibilitando que os mesmos desenvolvessem habilidades e competências significativas. Por outro lado, também cabe ao professor entender, estimular e criar um ambiente que possibilite observar cada atividade. Segundo Tardif “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana” (TARDIF, 2002, p. 118).

Essas reflexões levaram-nos ao entendimento da importância da concepção do professor como um investigador para a produção de novos conhecimentos e, por seu papel preponderante, para a mudança social, pela participação e pelo viés democrático bastante evidente de suas práticas pedagógicas.

O encontro sobre ponto, linhas e formas pôde ser explorado com imagens do abstracionismo geométrico do artista Luis Sacilotto e também com um trabalho que realizamos na universidade abordando os temas geométricos.



Luis Sacilotto

Concreção 5840

Escultura em ferro pintado



Luis Sacilotto

Concreção 8601

Têmpera vinílica sobre tela

90x90



Patrícia Lauriana

Sem título

Guache sobre papelão

Nesta aula foram abordados os conceitos de pontos, linhas e formas, sua importância para a produção artística, suas classificações. As crianças foram questionadas se no ambiente poderíamos encontrar pontos, linhas e formas. A interação foi muito boa. As crianças ficaram observando ao redor, comentando entre si e fazendo perguntas. Durante essa aula sentimos que as crianças estavam se sentindo mais seguras em relação à compreensão do conteúdo.

Para explicar esse desenvolvimento positivo do processo de ensino-aprendizagem, Piaget diz que:

O uso de dinâmicas de grupo é capaz de permitir ao sujeito proceder à análise da experiência e extrapolar essa experiência para outros ambientes, por isso mesmo o fazer se desprende de sua finitude no tempo, o que quer dizer que, efetivamente há uma libertação da própria ação em

seu contexto temporal, distanciando-a “do contexto psicológico das ações do sujeito, com o que elas comportam de dimensão causal, além de suas propriedades implicativas ou lógicas” (PIAGET, 1990, p.45).

Sendo assim, é válida a aplicação de dinâmicas de grupo para criar momentos em que os estudantes possam experienciar suas reflexões sobre as realidades e, a partir desses momentos, possivelmente ampliar suas possibilidades de aprendizado.

Na última temática trabalhada com as crianças, desenho figurativo e desenho abstrato foi muito bom porque pudemos revisar os assuntos que estudamos e partirmos para explorar as técnicas de gravura aprendidas durante a oficina. O resultado foi o seguinte:



Estudante 10 anos - Gosta de gatos



Estudante 13 anos - Gosta de pintinhos



Estudante 7 anos - medo de lagartixas



Estudante 9 anos - medo de cobras



Estudante 8 anos Monotipia com acetato



Estudante 10 anos
Isogravura



Estudante 13 anos
Isogravura



Estudante 9 anos
Isogravura



Estudante 9 anos
Isogravura



Estudante 12 anos
Isogravura

Para finalizar essa experiência, não poderíamos deixar de registrar um momento inusitado e muito lindo que a sala proporcionou: de repente, apareceu a estudante de 7 anos, com as mãos estendidas dizendo: “ohhhh, tia! Eu também quero fazer “mão dura”! Pinta a minha mão dura!” Todos riram. Prontamente pegamos o rolinho e passamos em suas mãos “duras” e a criança carimbou o papel. Eis o belo resultado!



Considerações Finais

Com a realização do projeto *Oficina de Gravura para Crianças* aprendemos que o estágio de Práticas Pedagógicas representou o início de um árduo e gratificante caminho profissional, pois permitiu desenvolver reflexões e construir algumas competências para futuras práticas profissionais. Foi uma experiência enriquecedora, tanto nos aspectos profissionais quanto nos pessoais. Principalmente, por poder colocar em prática alguns conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na universidade. Entrar em contato com a realidade da sala de aula foi fundamental. Sabemos que precisaremos lidar com os

obstáculos e limitações inerentes ao trabalho, enquanto que paralelamente procuraremos a autoavaliação como forma de refletir sobre práticas e os seus resultados, sendo eles positivos ou negativos. Percebemos que precisaremos ser eternamente estudantes/pesquisadoras. Recriar-nos. Adaptar-nos. Para fomentar esse pensamento, tomaremos como referências as palavras de Madalena Freire: “enquanto seres humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes” (FREIRE, 2008, p.24 apud AMARAL, 2010, p.148).

Apesar de todas as dificuldades encontradas durante o estágio de práticas pedagógicas, pudemos concluir que a docência é realmente o caminho que queremos seguir.

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. Os instantes-já da Abordagem Triangular na Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva. 1999.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 17ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

SILVA, Antonio Carlos Teixeira da. **Inovação: como criar ideias que geram resultados**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Educação não formal: campos de atuação**. São Paulo: Pacote Editorial, 2003.

VYGOTSKY. L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Cole, M.; Scribner, S. e Souberman, E.(org). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade**. In: MORAIS, Régis de (Org.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** 3ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

EXPRESSO RUA

Sílvio Ribeiro da Silva Sales
Júlia Cecília Jota Queiroz Barbosa de Melo
Maria Betânia e Silva

O projeto “Expresso Rua” traz em sua representação metafórica a associação com o “cafezinho expresso”, por se tratar de um elemento do cotidiano, que representa a dinâmica do “despertar” em meio à vida secular. Assim como o cafezinho, as expressões d’rua fazem parte elementar da estética dos centros urbanos. Esse conjunto de conceitos e ideologia forma alicerce forte para construir as bases do projeto.

Esse projeto foi realizado durante o estágio curricular da Prática de Ensino II no curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Pernambuco e foi efetuado através do Setor de Cultura do SESC da unidade casa Amarela.

Metodologicamente se estrutura no princípio de promover encontros, tendo em vista a descoberta ou redescoberta das linguagens e expressões de rua, buscando Incentivar a troca cultural e a produção em função da construção de uma liberdade expressiva, debatendo vivências do cotidiano entre os estudantes, baseado no conceito de “Círculo Cultural” proposto por Paulo Freire.

Como outra base, utilizamos a triangulação: Apreciar, contextualizar e compreender, proposta por Ana Mae, tendo em vista a

produção de expressões artísticas de rua que valorizam o respeito às livres manifestações de ideias e as produções culturais. Essa abordagem é base de muitos dos programas em arte/educação no país. A proposta surgiu e foi o primeiro programa educativo do gênero, consistindo no apoio ao programa do ensino da arte em três abordagens, para efetivamente construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica (conhecer a sua história); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte). Trata-se, então, da leitura da obra, leitura do contexto da obra e fazer artístico. Ana Mae costuma usar a expressão "o reencantamento" para dizer que a educação perdeu o encanto. E sem ele fica tudo raso, um amontoado de números sem sentido. Para ela “arte é cognição, uma cognição para a qual colaboram os afetos e os sentidos”, pelo que o ensino da arte deve incentivar a criatividade, facilitar o processo de aprendizagem e preparar melhor os alunos para enfrentarem o mundo. Para Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Tratando do conceito de Círculo de Cultura, a busca de sua aplicação no projeto é fundamental no sentido de incentivar a realização do processo de ensino e aprendizagem no fluir do debate sobre questões do cotidiano como: trabalho, percurso, alimentação, saúde, eventos, diversão, liberdade, felicidade, valores éticos, direitos sociais, cultura e outros assuntos que forem levantados pelos participantes. Esse conceito teve grande aplicabilidade e ênfase a

partir das práticas de alfabetização de adultos promovido por Paulo Freire na década de 60. Círculo, porque todos inseridos nesse processo educativo formam essa figura geométrica, acompanhados por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema. Na figura do círculo, todos se olham e se veem, não há um professor, mas facilitadores das discussões que participam como membros. Nos encontros todos se ensinam e aprendem, os facilitadores coordenam o grupo, mas não dirigem a atividade. O conteúdo dos encontros são conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social na perspectiva da participação ativa, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

Na construção dos primeiros contatos com os estudantes propomos, o círculo de cultura cuja proposta era todos se apresentarem falando um pouco sobre seus valores, idade, localidade que mora e como espera que a oficina aconteça. A título de sondagem propomos que os estudantes fizessem grupos e produzissem um desenho que poderia ser construído da forma que eles achassem melhor. Na produção de forma previsível, as intervenções foram individualizadas, sem uma interação necessariamente intencional, mas a maioria compartilhou de princípios bem próximos, fazer aligeirado, estereotipado e alguns repetidos sinais de identidade de bairro. Entretanto, todos apontavam boas indicações geradoras que se tivéssemos, tido mais tempo de contato teríamos aprofundado o trabalho na perspectiva de utilizar esses elementos de forma mais intensa.

De forma geral, em seus desenhos relatam pensamentos e sentimentos como: amor, paz e também algumas palavras de ordem como: diga não ao preconceito, liberdade, etc. Talvez tenham vivido algumas situações e/ou se sentem presos a algo, ainda que seja numa relação do íntimo, perceber esses trabalhos como elementos geradores do conhecimento, é construir o empoderamento da voz e o exercício do ouvir, na busca do conhecer e compreender as diversas linguagens e os diferentes tipos de pessoas. Alguns desenhos de casas podem indicar um sentimento de pertencimento ao local ou desejo de morar num local, como aquele. Nesse sentido, trabalhamos em nutrir um debate sobre territorialidade localizando geograficamente as referencialidades de espaços de identidade na cidade e nos bairros, na ideia do exercício da leitura visual e da produção expressiva, a ideia inicial seria compor um mapa de localização de afetividade e identidade dos estudantes, utilizando recursos da estética da “arte de rua”.

Um método que é utilizado pelo coletivo do qual fazemos parte, que foi aplicado, mas não era mencionado diretamente, assumindo um relativo papel de currículo oculto, mas que a todo o momento se fez presente foi o método dos “5 passos para ação”. Essa referência vem do texto de decisão relativa aos métodos de direção, redigida em 01 de junho de 1943, por Mao Tsetung em nome do Comitê Central do Partido Comunista da China. Dando tratamento às retificações necessárias as condutas de trabalho na luta de classes na China, adotamos esse como roteiro, que de forma simplificada,

funciona como guia prático de etapas para realizar as atividades. Esse método adota os seguintes passos, 1º Decisão: consiste na ideia dos sujeitos envolvidos terem compreensão e aderência sobre a proposta a qual eles estão participando, 2º Investigação: consiste no princípio de pesquisa sobre as condições de trabalho e de ação; 3º Planejamento: organizar o fluxo entre ideias e a decisão por fazer das ideias ação; 4º Ação: É o ato de pôr em prática, em execução os planos baseados numa decisão por cumpra-los e como 5º passo, Balanço: momento de avaliação e busca por decisão de sintetizar, retificar e avançar.

Vivências

Com base nesse norteamento dos princípios e categorias do marxismo e das bases estruturais do “Expresso Rua” adotamos um percurso próprio do balanço que levou em consideração as estruturas humanas e físicas, esse sendo dividido em três aspectos, estrutura material: local da atividade e materiais para uso, relação com e como estudantes e auto avaliação como facilitadores, debate sobre o papel do indivíduo e do grupo proponente da atividade. A título de exemplificação citaremos uma das avaliações, seguindo o trajeto proposto que, nesse caso em específico, se trata do primeiro encontro com a turma da escola aberta no dia 01 de novembro, oficina ministrada aos sábados. Vale ressaltar que a título de preservação da identidade dos estudantes participantes usaremos “os vulgos” (nomes de rua, apelidos), prática muito comum aos praticantes de atividades que são criminalizadas assim como a pixação, grafite, capoeira,

atividades que transgridem lei e a moral, mas que nesse caso, adotamos por manter a tradição das expressões e porque não debatermos com eles sobre o aspecto da exposição dos nomes civis.

Estrutura Material

Não havia sala disponível para a oficina. Improvisamos com mesa apanhada no depósito e com cadeiras retiradas através das janelas da sala de aula. Resolvemos ter a aula no pátio do colégio, próximo a quadra objeto da culminância da oficina. Utilizamos os materiais trazidos pelos facilitadores: Papel, Pilotos, marcadores de texto permanente, banner de gráfica, Lamb-Lamb manufaturado, materiais que foram reaproveitados de outras oficinas realizadas pelos oficineiros e por esses foram disponibilizados.

Os estudantes

Alguns estudantes chegaram mais cedo que o esperado. Somaram 6 estudantes e 3 facilitadores: identificamos uma condição de facilidade em comunicar-se em Toninho, garoto muito safo e malandro sempre pensando em soluções práticas para as dificuldades, cheio da diplomacia a famosa “lábua”. Pistol é um garoto doce, com uma aparência de ingenuidade, muito entusiasmado com o tema da oficina, e já tem construído um acervo de experiência visual ligada ao desenho. Drika e a Índia procuravam não se expor muito, tímidas e relativamente fechadas num universo particular às duas. Índia, observadora e introspectiva, era bem caladinha, mas quando falava

tinha uma grande precisão com suas observações sagazes. Já Drika parecia ansiosa para dar início ao manuseio como os materiais, como rolinhos spray's e reagia com impaciência sobre a ideia do diálogo. Beto o caçula do dia, muito firme daquilo que gostava e desinibido para desenhar. Sua irmã Luz, tímida, cheia de singeleza e interessada pelo que estava sendo dito. Todos participaram das conversas propostas, expondo opiniões em maior ou menor grau. O interesse pela "cultura de rua", pelo tipo de escrita, pela "atitude" grafite é palpável na maioria dos participantes.

Os Facilitadores

A vontade de fazer une, e torna o desafio mais fácil de ser alcançado. Previamente, definimos o tópico da aula, propondo uma apresentação individual menos formal, mais centrada no que faz parte do cotidiano de cada um, os gostos, aversões, os anseios de vida e as expectativas em relação ao projeto. A importância do ato de expressar, sempre valorizando a questão social embutida em certos conceitos, "linkando" com a fala de cada um. Apresentamos o conceito dos blackbooks, trouxemos exemplares que impactaram os participantes e ajudaram a dar "um gostinho" do que estaria por vir. Foi proposto que cada um escolhesse uma das páginas dos books e explicasse por que tinha escolhido aquele trabalho. Entre as páginas escolhidas debatemos sobre diversos assuntos, passando pela questão indígena, feminina, copa, contraste social, pixação e outros. Tema também explorado indiretamente foi sobre a identidade, onde expomos, através

da explicação do que é “tag” (assinaturas dos graffiteiros, muito comum ser usada como pixo desses quando produzem de forma ilegal), a relação entre o nome civil que nossos pais nos registraram e o nome que escolhemos pra nos expressarmos na rua.

Em outro encontro realizado no trabalho do escola aberta, temas e problematizações de natureza muito profunda foram postas pelo próprio fluxo do encontro, onde questões como as atividades de desenho expressivo foram um desafio, questões de natureza de conflitos e opressões de classes foram identificados e os entraves do acomodamento diante da segurança e da zona de conforto foram confrontados e provocados. No que diz respeito ao elemento matriz dessa proposta de expressão, o desafio do desenho expressivo tem natureza bem simples, mas intensa. Trata-se de trabalhar com o conceito de black book's, que são cadernos artesanais produzidos na perspectiva de ir contra a dependência da compra e da massificação, e que tem seu nome em inglês por ter seu conceito sintetizado nos guetos das cidades norte americanas, através da ideia “Livro Negro”, pois em seu conceito mais fundamental trata-se de um livro de intervenções e registros subversivos de contraventores.

Esses cumprem a demanda de promover, a troca de expressões visuais em interação, os registros do cotidiano, dos desenhos coletivos, que foram realizados com materiais muito simples, figuras recortadas e canetas oferecidas as duplas que tinham como atividade conversar e consensualizar sobre uma intervenção que representasse reflexões, sobre as figuras que eles receberam. O resultado foi bem

satisfatório, pois pudemos identificar, certificar e trabalhar com uma série de contradições e resistências geradoras, muito pertinentes ao desafio de se pensar sobre a condição de educador (facilitador do processo de ensino aprendizagem).

Em uma determinada situação a estudante Drika apesar de muito presente e atuante apresenta uma resistência e "implicância", muito interessantes de serem trabalhadas na perspectiva da criticidade e do questionamento. Entretanto, é uma linha tênue entre o orgulho e a desmobilização dela e de quem está próximo dela, apesar desse dia ter insistido em sua participação, foi totalmente compreensível sua saída e desânimo, pois nesse encontro específico ela estava passando por etapas biológicas naturais a sua natureza feminina. Situação que nos provoca ao desafio de pensar processos de agravamento e compreensão, para situações onde as condições de participação são limitadas por fatores adversos à vontade de participação do estudante.

Pistol é garoto "sangue bom" com facilidade para o desenho. Entretanto, com alguns entraves comuns no que diz respeito ao desafio de romper com a zona de estabilidade, preferindo fazer os elementos que já tem domínio ou trabalhar com a cópia. Esses processos já estabelecidos são importantes, pois possibilitaram o sujeito colecionar um acervo de formas traços cores e imagens que através da cópia se conformam na assimilação. No entanto, se faz necessário trabalhar, com os estudantes a ideia de princípios das imagens, geometrização, traços curvas, simbolizações, valores sociais e contextualizações históricas. Principalmente com a figura do Pistol,

pois esse estudante traz consigo um fascínio por forças policiais e contextos baseados em filmes de ação policial Norte Americana, logo adotou seu vulgo de pistola, integrando nas letras do nome o elemento simbólico da pistola e suas referências sempre faziam menção a divisões policia e filmes de ação policial.

O desafio para a estudante “Sol” e o estudante “Palhaço” foram a provocação de avanço do traço através da quebra do já estabelecido em busca do trabalho com novos elementos que propiciassem o desequilíbrio. Trabalhar com a proposta de integração e desses serem agentes facilitadores da aprendizagem de outros, foi uma alternativa de propiciar a eles o desafio de proporcionar ao outros o fluxo de troca, assim se contaminarem com as visualidades e referências de outros, enriquecendo os conhecimentos coletivos.

Saberes populares: capoeira como exemplo de subversão

Há muito se fala da importância da cultura popular, da sabedoria contida nos ensinamentos passados de forma mais orgânica. Infelizmente, longo é o caminho que a academia tem percorrido para distante do saber do povo. A instituição que proferia ideias e ideais em benefício do povo, da sociedade, constantemente segrega, discrimina e afasta em diversos níveis. Desde um método de admissão que impossibilita a entrada de estudantes que apenas tem acesso ao ensino de base oferecido pelo Estado, até a refutação de ideias que se iniciam na sabedoria popular.

Sempre que ocorre esse tipo de atitude, há a supressão do entendimento que o conhecimento empírico é baseado principalmente em observações ancestrais. Na tradição das manifestações culturais, o popular ainda é visto como algo folclórico, distante da sabedoria fornecida pela academia. E é nesse viés que a cultura de rua, urbana ou não, segue o mesmo caminho. E assim como a ideia de que nos ligamos a algo com que nos identificamos, o saber acadêmico é distante, não atrativo ao povo, por não haver elementos de confluência.

Utilizando uma manifestação tradicional de cultura de rua, a Capoeira, que soube sobreviver prodigiosamente através de séculos, se confundindo, desaparecendo e reaparecendo, se disfarçando. Quando a imaginamos como um ente que organicamente desenvolveu meios de se esconder e se propagar, torna-se um exemplo da forma de driblar, vencer obstáculos tendo em vista um propósito maior. A partir dessas qualidades da capoeira, termo que também já foi pejorativo, discorreremos sobre três verbetes constantemente utilizados no jargão do jogo: a malandragem, a mandinga e a vadiagem.

Todos os termos passíveis de visões negativas e discriminatórias. Todos com certo nível de enquadramento penal. Todos associados à capoeira e por consequência, à etnia negra numa época onde a visão predominante e difundida era a do extermínio. A malandragem teve seu significado alterado para algo pernicioso, certamente quando alguém não soube como reagir diante da subversão de paradigmas, ao uso rápido da inteligência para driblar situações.

Associamos a malandragem a um diplomata em situação de guerra, onde usa de toda astúcia e lábia (diplomacia) para evitar o pior, mas se não houver jeito o ataque será a forma de sair ileso da situação. A figura do malandro, terno branco, chapéu é cultuada no candomblé através de determinadas entidades que assumem o estereótipo. Mas pensando bem, qual a saída para o oprimido, tolhido de usar a força, senão a esperteza?

A vadiagem também consta no código penal. Mas, seu sentido no universo da capoeira é de brincadeira, é reunir-se numa roda com o propósito de brincadeira, prática livre, onde as técnicas são exercitadas de maneira vadia, despreziosa. Não se torna difícil imaginar o que os homens encarregados de manter "a ordem" pensavam quando viam uma roda de homens negros brincando, ou sentados conversando. Aquilo certamente seria tachado como algo extremamente perigoso. E de certa forma, o raciocínio deles com o intuito de sufocar ideais tinha sentido, pois não há nada mais fértil do que a mente que brinca, que pode trocar ideias com seus camaradas, que pode experimentar suas habilidades e técnicas.

A mandinga é associada ao sobrenatural, negativamente com charlatanismo, mas na capoeira é uma qualidade de mestre. Existem diversas definições, mas que para nós ficou evidenciado é que se trata de um profundo conhecimento humano. Profundo autoconhecimento e da natureza humana, que possibilita o uso da técnica de forma plena, antevendo a reação do oponente antes mesmo do confronto. A técnica estaria tão impregnada em seu corpo e mente que é desdobrada,

incorporando elementos, movimentos que certamente ainda não tenham sido utilizados. É o que mantém a capoeira como um ente vivo, sempre em transformação.

A respeito de outro termo que congrega a essência dos outros três, transcrevemos um trecho dos escritos de Nestor Capoeira, discorrendo sobre a malícia:

A malícia, considerada a filosofia e a essência do jogo, é um dos "fundamentos" básicos da capoeira. A malícia, num sentido amplo, é a maneira como o jogador "vê" e "joga" com a vida, o mundo e, especialmente, as pessoas. Num sentido mais específico, a malícia é o que permite um jogador "enganar" o outro, fingindo que vai fazer algo quando, na verdade, está preparando um outro tipo de ataque. Como a malícia da capoeira é brasileira, podemos dizer que ela está "vestida" com as "roupas" e as "cores" da cultura afro-brasileira e da cultura-popular-marginal-urbana (leia-se, "malandragem"). O "conhecimento da verdadeira natureza do homem" (uma das partes da malícia), incluindo o conhecimento de si próprio, vêm (um pouco mais ou um pouco menos) para todos os jogadores: é consequência direta de jogar com diferentes pessoas (de diferentes personalidades, ideologia, origem social, idade, cor, sexo, etc.), em diferentes rodas, em diferentes lugares. Este "conhecimento" não é um "saber racional". Ele não é absorvido, apreendido e encarnado, através da leitura ou falando sobre ele. É uma espécie de "conhecimento" ou "saber corporal" que adquirimos jogando capoeira (queira ou não queira, o jogador).

As oficinas

Como mencionado a nossa proposta inicial era atuar em dois formatos, uma delas a do Eixo do Ensino Fundamental e a outra o Eixo Escola Aberta. Tivemos a oportunidade de participar de ambas, mas devido aos apertos de fim de ano letivo, nossa experiência mais duradoura e significativa veio do Eixo Escola Aberta. Nele pudemos estabelecer relações mais intensas com os alunos, ouvi-los com mais tranquilidade e trabalhar melhor os elementos geradores. Escolhemos expor com maior ênfase três das oficinas que ministramos por sintetizar a nossa prática e por possibilitar a conexão com as categorias populares, transformando de forma lúdica seu significado.

A decisão pelas oficinas veio da necessidade de trabalhar com noções básicas dos elementos de composições da estética da arte de rua. Dividida em três etapas, planejamos essas baseadas na ideia de divisão do protagonismo entre os facilitadores, sempre tendo em mente os conceitos de círculo cultural e elementos geradores.

Ska – uma oficina de letrismo e malandragem

No universo do grafite/pixação as letras são um dos princípios fundamentais. São elas que apresentam a simbologia que permite a identificação primeira dos indivíduos nas suas expressões murais: suas "tags", ou seja, suas assinaturas, seus selos de identificação. O conceito de tag foi transmitido aos alunos como uma forma de exercício de abstração: Qual seria seu nome se você pudesse escolher? Qual o apelido que você gosta de ser chamado? Qual é o nome que

traduziria um ideal seu? Fizemos um paralelo com o nome artístico, e alguns alunos timidamente nos expuseram seus apelidos ou a forma que eles gostariam de ser conhecidos. A partir daí, partimos para a estética das letras, cujo contato os alunos já tinham estabelecido através das intervenções de rua. No início do projeto, nas nossas conversas, pedimos a eles que atentassem para todos os elementos visuais que a rua apresenta. Além dos elementos visualizados por eles na rua, trouxemos revistas com temática de grafite e blackbooks que também continham intervenções diversas, entre elas as tags de diversos artistas.

A técnica de desenvolvimento de letras com estética de graffite é dominada por Ska, que apresentou diferentes formas de execução de letras e suas diferentes nomenclaturas: “throw-up”, “tag”. Deu sugestões de como começar e expandir as letras, propôs exercícios que os levaram a "soltar" a escrita, a enxergar a letra não mais como um símbolo fechado, rijo, mas um elemento visual que pode ser engordado, afinado, esticado e colorido. Enfim, brincando, fazendo com que seja agradável aos olhos e a mente.

Foi perceptível nos alunos que aprender a desenhar letras foi um desafio atraente, pelo aspecto positivo que o domínio da estética do graffite agregará aos seus conhecimentos. Foi nítida a concentração e o esforço empregados por eles nas composições.

Um dos aspectos da malandragem de Ska nesta oficina foi o fato dele utilizar-se de sua condição de ex-aluno, o chamado “aluno-problema”, para entender as formas dos estudantes se colocarem. A

rebeldia, a acidez, as graças, eram de parte a parte e impressionavam na forma como sua construção de autoridade se firmou. Ele utilizou os métodos e linguagens dos alunos para aquisição de cumplicidade, conseguindo se conectar com os participantes efetivamente.

A malandragem também está presente na atitude de trabalhar com coisas que a sociedade preza, como a individualidade, a “autorotulação”. Ao usar essa tendência social como forma de construção de identidade, estamos jogando com um jogo que está posto. Mas manipulando, conduzindo o tipo de rótulo como uma construção genuína de identidade. Pois, é importante que nos apropriemos dos elementos constitutivos e agregadores de formação da nossa identidade, nos referenciando para poder lidarmos com o outro, com outra cultura e como forma de empoderamento contra ações destrutivas da nossa cultura.

Júlia – vadiagem na oficina de textura

Na Oficina de Texturas a intenção foi trabalhar as composições, a elaboração de bases de aparência e conteúdo para a execução do painel e inserção dos elementos ligados às ideias e referencialidades dos estudantes.

As texturas no graffite servem tanto para valorizar elementos como para agregar diferentes composições, fazendo um "pano de fundo" para as intervenções de diferentes artistas. Recurso técnico de beneficiamento estético.

Através de sondagem do que os alunos entendiam por texturas, por buscarmos na sala de aula exemplos de texturas tácteis e buscarmos nos elementos visuais presentes em sala que representassem texturas. Foi proposto que os alunos preenchessem papéis com a repetição de elementos pensados por eles, "tecendo" texturas desenhando objetos do cotidiano, se valendo de geometrizações indígenas e Adinkras de origem africana.

Após a conclusão dos exercícios propostos, apresentamos aos alunos alguns materiais utilizados propriamente no graffite e fomos para a quadra a fim de dar início ao painel. A euforia em lidar pela primeira vez com o spray era patente, mas conversando com os alunos esclarecemos a escassez de material e a indisponibilidade de recursos para aquisição.

A temática da oficina propiciou um bom meio para experimentação do spray, por tratar-se de repetições, traços, linhas paralelas, foi facilitado o desempenho com o material, que tem diversas nuances de intensidade.

Como no próprio conceito da roda de capoeira, que também é conhecido por roda de vadiagem, no momento dessa oficina os estudantes já tinham um repertório dos conceitos, dos materiais, do fazer e já estavam prontos para brincar de fazer utilizando-se de suas próprias descobertas e impulsionados pelas contribuições dos que ali brincavam com o fazer de maneira vadia.

Omega - oficina de personagens que mandigaram no processo pedagógico

Na oficina de personagens, a mandinga foi nítida para o facilitador, que tinha a aula sobre a construção do personagem toda articulada em seu planejamento e na hora de repassar seus conhecimentos, surgiu um “encanto” por ter sintetizado em sua consciência uma nova forma de traduzir seu conhecimento.

A oficina originalmente consistia em através de elementos geométricos desenvolver personagens. Havia a elipse, o quadrado, o triângulo, o trapézio e dentro deles deveriam ser introduzidos elementos que representassem uma face, bem como elementos agregadores, representativos de características animais ou humanóides, expressões, cabelos, e assim por diante. Foi proposto aos estudantes que folhassem revistas com temática de grafite, escolhessem personagens que figuravam nas páginas e reproduzissem estes desenhos. Mais uma vez os aprendizes esforçaram-se por alcançar o objetivo, trabalhando com dedicação os desenhos.

O “pulo do gato” veio através do insight no momento da oficina, na qual Omega buscou nas referências dos artistas de rua, conhecidos dos alunos ou apresentados pelos facilitadores, referências que também usavam as formas geométricas: Jopa, Omega, Ska, Gabo e Carbonel Cada um com seus personagens: Jopa da AEO (Arte Expressão Olindense) e seu personagem figurado com anjos ou demônios inscritos num trapézio; Omega e a Cabeça, feita a partir do retângulo, Ska e a Muriçoca de base triangular, Gabo e seu

personagem de matriz africana, inscrito na elipse e o pássaro de Carbonel, com a junção de formas geométricas.

Na mandinga os elementos mentais e corporais unidos são a base para um terceiro elemento, a inspiração. Na arte, a junção dos elementos técnicos, poéticos e estéticos e os contextos lhe possibilitam dar o salto que transforma tais elementos num novo. Assim foi na prática apresentada, quando através de questões que acessavam a memória dos participantes foram conduzidos a construção de um novo elemento.

Considerações Finais

Adotar passos, roteiros, norteamentos e métodos quando o fluxo proposto é a inversão da lógica vigente, a subversão das referências e o desafio de pôr a expressividade em fluxo de humanização dos seres é meta de vida e vida no fazer pedagógico. O contra fluxo dessa lógica se dá na constatação e combate a uma sociedade que coisifica os sujeitos e desumaniza-os negando a consciência, despolitizando-os. Logo para os que desejam um caminho progressivo de caminhar e construir os passos na caminhada, tem que ter consciência e sapiência sobre os conceitos existentes na “pisada de lampião” (passos dados com uma opercata, calçado invertido), da “malandragem” do “faz que vai mas não vai”, de ser “vadio” na troca de conhecimento e “mandingueiro” na magia e plenitude da consciência. Por isso terminar esse capítulo com esse dialético corrido de capoeira é essencial:

Oi sim sim sim
Oi não não não
Mas hoje tem amanhã não
Mas hoje tem amanhã não
Oi sim sim sim
Oi não não não
Mas hoje tem amanhã não
Olha a pisada de lampião
(Domínio público)

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A SALA DE AULA COMO ATELIÊ

Jose Paulo Profeta de Menezes
Maria Betânia e Silva

Na Prática de Ensino em Artes Plásticas II⁶, tivemos a oportunidade de atuar como arte/educadores, quer em sala de aula convencional na rede pública ou privada, ou em espaços alternativos (ONGs - organização não governamental, associações, institutos, etc.), em Museus, Galeria de artes, através de oficinas, intermediações ou outras atividades abrangentes a área de artes. Essa pluralidade de experiências está conectada ao entendimento da coordenação de estágio que o campo de atuação do profissional licenciado em artes não se limita ao ensino, mas a um vasto mercado de inúmeras opções e especialidades.

Diante de tamanha flexibilidade ousamos propor fazer a regência de ensino de artes plásticas na cidade de Palmares, Pernambuco; distante 120 Km da capital com uma oficina de desenho e pintura nos moldes das academias de artes, sob o argumento de que as cidades do interior do Estado não dispõem de professores com graduação específica em artes, o que se tornaria num presente que a Universidade Federal de Pernambuco daria aquele município.

⁶ A nomenclatura do componente faz parte do currículo do curso Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas.

Os laços afetivos que nos prendem a Palmares também contribuíram para tal iniciativa, além de possuir um histórico de atuação permanente nos movimentos culturais e artísticos. Damos destaque para a realização do projeto “Pintando na Praça” em que levamos alunos e professores de artes da UFPE, já por duas vezes, a pintar na praça central interagindo com artistas locais. O fato de um de nós ser membro da Academia Palmareense de Letras e integrante da Loja Maçônica Fraternidade Palmareense Nº 01, cujo templo possui uma grande galeria de ex-veneráveis, por nós retratados em óleo sobre tela, tamanho 40 cm x 50 cm; já sinaliza a dimensão do envolvimento que temos com aquela região.

Elaboramos um projeto de “Oficina de desenho e Pintura” que, depois de aprovado, fomos oferecer a dois colégios da rede pública estadual: a Escola da Fraternidade Palmareense e a Escola de Referência em Ensino Médio - EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão. A aceitação foi imediata e emocionante, pois “a escola está recebendo um valioso presente”, declarou a diretora da Escola da Fraternidade. A direção da Escola de Referência também fez afirmação semelhante. O sentimento de gratidão era o mesmo.



Pintando na Praça. Foto: Robertson Rodrigues⁷

Trabalhando nas oficinas

A palavra *oficina*, de origem latina, designa o local onde se produzem ou se reparam manufaturas ou produtos industriais. Por extensão, passou a significar fábrica, loja de confecções, estúdio, laboratório. Na área pedagógica e artística se refere a projetos destinados a promover o desenvolvimento de habilidades e aptidões mediante atividades laborativas previamente programadas.

Trata-se de uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva do saber, a partir do aprender fazendo, da confrontação e intercâmbio de experiências, em que o aprendizado não se constitui apenas no resultado final, mas também

⁷ O uso de todas as imagens e nomes apresentados neste texto foi autorizado.

no processo, onde professor e alunos trazem o saber vivência para a produção do conhecimento. Assim, se desenvolve uma relação de ensino-aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos os resultados do processo pedagógico (PAVIANI & FONTANA, 2009).

Foi usada na oficina a técnica da imersão cujo significado segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda refere-se ao mergulho, ato de imergir que implica numa ação pessoal em que o participante vivencia a experiência daquele momento. Imergir em nossa “oficina de desenho e pintura” significa aprender focando na experimentação de como se revelam as imagens e num aprender a ver e olhar o mundo ao nosso redor. Assim, as colunas do Clube Maçônico Orlando Soares Botelho, anexo da Escola da Fraternidade Palmarense, serviram de modelo para o aprendizado de perspectiva onde os alunos eram convidados a descrever as dimensões entre as que estavam mais perto e as mais distantes. Do mesmo modo, a discussão sobre o porquê da piscina do mesmo clube, a borda que está mais perto do observador parece ter o dobro do tamanho da outra mais distante.

Os móveis e as cadeiras contra a luz que penetrava no laboratório de matemática, utilizado como nosso atelier, e as sombras daí decorrentes serviram de experimento para o aprendizado de luz e sombra na prática do desenho em sala de aula da outra escola EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão. Foi emocionante ver o brilho nos olhos dos alunos que descobriam as sombras dos objetos pela primeira

vez e o ar de surpresa diante de nossa afirmativa que doravante eles nunca mais deixariam de observar as sombras.

A oficina é uma metodologia de trabalho que prevê a formação coletiva. Deve contemplar momentos de interação e troca de saberes a partir de uma horizontalidade na construção do conhecimento inacabado. Sua dinâmica toma como base o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à dialética/dialogicidade na relação educador e educando: “não posso ensinar o que não sei. Mas, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva” (FREIRE, 2002, p.107).

Sendo mais conhecido como artista plástico que educador, os conceitos de arte e educação se fundem na oficina para desmistificar a arte e o ensino. Mesmo separada a turma entre alunos que estudavam “apenas coisas de escrever”, conforme declarou uma aluna da EREM, e os alunos que estão aprendendo a desenhar e a pintar; a relação e o tratamento é sempre professor/aluno e em nenhum momento artista/plateia.

Diante de uma crise instalada nos serviços públicos do país em geral, em particular em Pernambuco e, principalmente, no município de Palmares, onde afetou até a oferta de coisas básicas como o botijão de gás para o preparo da merenda escolar, combustível para o transporte escolar e paralisação dos ônibus agregados por atraso no pagamento aos fornecedores, nos questionamos como elaborar uma oficina de desenho e pintura que, por sua lógica e natureza demanda considerável quantia em dinheiro para seu custeio?

Um dos itens do projeto “Oficina de Desenho e Pintura” de maior preocupação era a aquisição de recursos materiais, pois a lista foi elaborada usando da lógica de se trabalhar materiais de desenho e pintura como os artistas profissionais. Adquirir papel Canson, lápis 6b, tinta a óleo, ecosolv, óleo de linhaça, pincel de material sintético ou de pêlo, telas tamanho 20 cm x 30 cm etc. custa caro e como os alunos não dispõem de recursos conseguimos patrocínio da maçonaria local que resolveu “amadrinhar” as turmas.

A formação das turmas obedeceu a critérios diferentes entre as escolas escolhidas. A Escola da Fraternidade optou, dentre os interessados, por apartar quinze alunos de cada turma do 9º ano “A” e “B”, pois as turmas são enormes, com mais de quarenta alunos cada. A oficina não comportaria além dos quinze para se oferecer um trabalho de qualidade que possibilitasse melhor aproveitamento dos participantes. Isso dentro do horário da disciplina de artes: às terças-feiras das 15:00 às 17:00h para o 9º “B” e nas quartas-feiras das 7:30 às 9:30h para o 9º “A”. A EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão selecionou entre quase duas centenas de alunos de todas as turmas do Ensino Médio que se inscreveram previamente para participar das oficinas. As oficinas foram realizadas todas as tardes das quartas-feiras, dentro do “Projeto Inovador” nos horários das 13:00 às 15:00h e das 15:00 às 17:00, sendo que essa última turma foi prejudicada, como também o 9º “B” da Escola da Fraternidade, pois nem todos os alunos puderam participar por problemas na oferta de transporte escolar pela prefeitura local. E os que participaram tiveram que

antecipar o horário de saída. Mesmo assim, foram formadas e funcionaram as quatro turmas, sendo duas de cada escola.



Atividades introdutórias durante a oficina. Fotos: Profª. Silvia.





A Professora Aluna e o Aluno Surdo

Já no segundo encontro com a turma do 9º B, da Escola da Fraternidade Palmarense, recebemos mais dois alunos com algumas peculiaridades que, no mínimo, trariam diferentes experiências para a oficina. Uma professora, Isaura Pereira Alves Colaço, que entre outras disciplinas também ensina arte, pediu para participar e, juntamente com os alunos, aprender noções de desenho e pintura. Sem tratamento prioritário dedicou-se com afinco principalmente nos inúmeros exercícios extra oficina que indicamos a todos. À ela fornecemos

textos contendo orientações sobre gravura e uso de materiais diversos para subsidiar suas aulas de artes.

Grande desafio foi a adesão de Adriano José da Silva, aluno com necessidades especiais, surdo, fora da faixa etária. A comunicação entre professor/aluno somente era possível com a presença de uma intérprete, Gilvaneide Mendonça Mendes Barreto, profissional com domínio da linguagem de libras, especialmente contratada pelo Estado para atuar naquela escola que possui onze alunos na mesma situação. Quando coincidia com horário de provas ou atividades de outros alunos com a mesma necessidade, a falta da intérprete era precariamente suprida com ajuda de uma colega adolescente que, com muito esforço, conseguia alguma comunicação com ele. No desenho, não existia transtorno algum refazer, mas na fase da pintura, a cada encontro podia se notar certa angústia nele por ter que cobrir as áreas que precisavam de retoques.





Exercícios em curso. Foto: Paulo Profeta.

Trabalhando a exposição

Concluída a fase do aprendizado do disco de cores passamos a produzir imagem em telas com tinta a óleo utilizando apenas as cores primárias mais o branco. Para consolidar o aprendizado dos alunos não foi permitido utilizar outras cores prontas. Cada artista participante (assim eram tratados) tinha que fabricar suas próprias cores e era recorrente a pergunta “como fazer o preto” e por várias vezes tivemos que repetir a orientação - mais azul escuro, um pouco de magenta ou carmim e uma pitadinha de amarelo. Tudo isso misturando em pequenas quantidades.

A avaliação do aprendizado acontecia durante o processo e o próprio processo, nesse caso, mistura das cores, era destacado como mais importante, pois a fabricação das cores era individual e obedecia a critérios pessoais do aluno de gosto e intenção dos tons e valores. Afinal, a pretensão do ensino da técnica era que cada um adquirisse instrumentos para prosseguir suas descobertas e aprimoramento. Isso trabalhando o conceito de que as técnicas do desenho e da pintura podem e devem ser ensinados e aprendidos. Não é coisa de iluminados que tem dom Divino, pois compartilhamos com o entendimento de que “a arte direcionada aos que tinham “dom”, “aptidão” e “talento” excluía os que não se encaixavam nesse perfil da oportunidade do aprendizado da técnica” (SILVA, 2012, p. 31).



Exercícios a partir da paleta de cores. Fotos: Paulo Profeta.





Em horários diferentes das oficinas, nos reunimos com a direção em cada uma das escolas para tratar da exposição dos desenhos e pinturas e entrega de certificados aos participantes quando do encerramento do projeto. A Escola da Fraternidade Palmarense decidiu por promover um evento durante os dois turnos manhã e tarde envolvendo várias atividades artísticas e culturais com espaço para recital de poesias, apresentação de grupos de dança, miniteatro, músicas... Tudo com artistas da casa, alunos da escola e dentro da programação da exposição de arte. Para contar com a participação dos novos artistas plásticos nos eventos dos dois turnos foi fornecido almoço no dia anterior aos integrantes das oficinas.

Ficou acertado que o local do evento seria no clube do Rotary, bem perto da escola. Os convites foram emitidos a pessoas representantes da comunidade. Uma exposição aberta ao público em ambiente extraescolar num clima de festa artística e cultural.

A Diretora da EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão optou por uma exposição no pátio da própria escola, na manhã do dia dezenove do mesmo mês, concomitantemente com outro evento - uma gincana sobre a consciência negra -, também com direito a certificado aos participantes das oficinas e apresentação dos organizadores e promotores.

Reservamos um dia prévio para ornamentação do ambiente, confecção de cartazes, fixação das telas e cuidados com os detalhes. Tarefa prazerosa, pois o engajamento da direção das escolas, de algumas professoras e de parte do corpo administrativo aliviou bastante a carga de trabalho.

Exposição e entrega de certificados

O entusiasmo da dirigente da escola era tão grande que fui surpreendido com a postagem do convite para a exposição dos trabalhos dos alunos da Escola da Fraternidade Palmarense num grupo de WhatsApp da maçonaria local. No dia prévio já estavam prontos os certificados ficando pendentes apenas as assinaturas da direção da escola, do Venerável da Maçonaria, entidade patrocinadora e deste formando em Licenciatura em Artes Plásticas. No dia marcado, ainda cedo, a gestora Prof^a. Cristina e sua equipe já cuidavam dos preparativos. A Prof^a. Silvia e funcionários de apoio já colocavam nas paredes as obras de arte dos alunos. A sede do Rotary dos Palmares já estava ornamentada com malhas de diversas cores, trabalho realizado na noite anterior. Som instalado, grupo de dança ensaiado, cantores

afinadíssimos, destaque para MC Bricinho, aluno da escola que compôs e cantou o rap, que se encontra a seguir, para o momento, intitulado “O poeta e o pintor” em nossa homenagem.

O poeta e o pintor

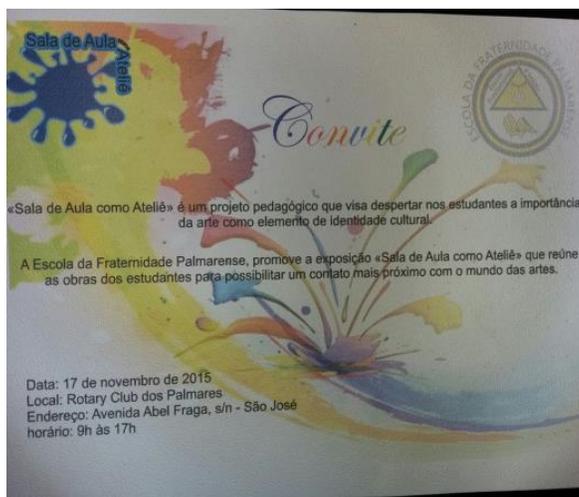
Tudo começa / Com uma grande imaginação
E vai ganhando forma / Com tinta e pincel na mão.
O verdadeiro artista / Não pinta só por pintar
Sua pintura é sua forma / Seu jeito de se expressar
Ele vai pintando / Um lindo jardim florido
E a tela que era branca / Ganha um belo colorido.
Se o artista estiver apaixonado / Com um pincel na mão
Ele pinta com traços leves / Um bonito coração.
Mas, se for pelo contrário / Se tiver machucado
Desenha um coração rachado / Um cupido sem o arco.
Quem sabe até um boneco solitário / Sozinho em um bonito
parquinho
Quem sabe até / Umas rosas com bastante espinho?
Quando o artista começa a rabiscar / E você não entende o que
ele quer
Passar / Começa a criticar / Mas não entende o seu sentimento
Não sabe o que o artista está / Sentindo ali por dentro.
A obra de arte / Mais linda que já vi
Não está numa tela e nem no papel / O nome todos conhecem

Ela se chama: céu / Cada detalhe lindo
Nunca é o mesmo / Mas ele é extremamente perfeito
As estrelas estão brilhando' / E a lua está se pondo
É sinal que o sol está chegando. / Aí é que começa
A verdadeira maravilha / O sol, cor quente
E a lua, cor fria. / Entro em casa
E começo a me perguntar / Por que a noite linda
Teve que acabar? / "Pro" sol poder chegar.

MC Bricinho

Novembro/2015

A solenidade de entrega dos certificados aos alunos artistas na Escola da Fraternidade aconteceu no final da programação de cada turno contando com a presença do presidente do Rotary, representante da Maçonaria local, da Gerência Regional da rede de ensino estadual e minha esposa que, também foi distinguida na entrega dos diplomas.



Cerimônia de entrega dos Certificados. Foto: Prof^ª.Silvia.



Banner de abertura da Exposição. Foto: Paulo Profeta





Trabalhos realizados pelos estudantes. Foto: Paulo Profeta.

Nas turmas da outra escola, EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão, em nada foi diferente o empenho e apoio à exposição dos alunos da oficina de desenho e pintura. A gestora, Prof^ª. Maria das Graças e a Prof^ª. Ana Flávia ficaram até à noite do dia anterior para comigo organizar o evento que aconteceu no dia 19 de novembro, antes do início da gincana da consciência negra. O público que participou foi apenas o da escola.





Momentos de encerramento da Oficina. Fotos: Paulo Profeta.

Após a entrega dos certificados, assinados apenas pela gestora e pelo formando da UFPE, sorteamos um kit de desenho e pintura entre os alunos que mais se destacaram em frequência e realização de exercícios, contendo um bloco de papel canson com 20 folhas, um

lápiz 6B para desenho, uma paleta, três pincéis e três tubos de tintas a óleo com as cores primárias.

Nas duas exposições colocamos em destaque uma tela em branco e deixamos livres para cada observador fazer sua própria leitura. Na nossa fala, afirmamos que uma das leituras que motivou a inclusão da tela em branco entre as obras de arte foi a de que ela pertence ao aluno que desistiu da oficina e, para nossa admiração, um aluno se manifestou na escola de referência ser o dono daquela tela em branco e que se arrependeu, pois escolheu outra atividade que tinha horário incompatível com a oficina de desenho e pintura.





Trabalhos produzidos pelos estudantes. Fotos: Paulo Profeta.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 24^a Edição, 2002.

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PAVIANI, N. M. S. & FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Cortez, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Maria Betânia. Avaliar o quê, em arte? **CARTEMA.** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB / no 1 / ano 1/ Dezembro de 2012/ Editora UFPE. Recife. 2012.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 Anos de Arte-Educação para Crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** São Paulo: Cortez, Editora, 2005.

“VOLTA PRA SENZALA!” ARTES VISUAIS E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Sandro Drumond Barbosa de Moraes
Luciana Borre Nunes

As conexões de ideias apresentadas nesse texto são resultados do Projeto **“Refletindo imagens e discursos: alguns olhares sobre a cultura afro-brasileira”** desenvolvido durante estágio curricular obrigatório pelo curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, em 2015. Este abordou conteúdos sobre religiosidade de matriz africana. O projeto objetivava ampliar os olhares sobre o contexto religioso afro-brasileiro a partir de reflexões sobre os imaginários visuais de personagens religiosos existentes em um grupo de estudantes do Ensino Médio.

O final de minha atividade de regência foi marcado por um conjunto de sensações e sentimentos desencontrados. Contudo, entendi que “ser professor” é uma atividade que se constrói a partir de reflexões e contínuas autoavaliações.

“Em terra alheia, pisa no chão devagar!”⁸

⁸ Trecho da música “José” de Mestre Ambrósio. Ponto Tradicional da Jurema Sagrada e da Umbanda.

A escola escolhida é uma instituição pública estadual que oferece o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, ela é semi-integral, ou seja, nas segundas, quartas e sextas-feiras o contra turno é ocupado com projetos pedagógicos diversos.

Com 80 anos, sua infraestrutura conta com patrimônio arquitetônico original e jardins, quadra, refeitório, auditório, biblioteca e laboratórios. As três séries do Ensino Médio totalizam 12 turmas, o que gera uma diversidade de grupos existentes no cotidiano escolar. Os professores se mostraram articulados entre si para a realização de eventos e dos seus projetos interdisciplinares, contudo notei algumas dificuldades de harmonia com os estudantes. Por exemplo, no primeiro dia de observação um garoto estava parado na porta da coordenação chamando um professor que estava sentado. Diante das investidas, o docente foi atender o estudante resmungando “esse viado gordo”.

Para mim, sabendo que a docência é uma atividade política de legitimidade na “hierarquia” sobre o conhecimento, compreendi que a postura daquele professor sobre o *assunto sexualidade* influencia seus discentes. Portanto, é possível que surjam nestes indivíduos discursos que reiterem discriminação e exclusão.

A Professora de Artes foi bem receptiva e não estabeleceu resistências ao aceitar um estagiário. O tratamento que recebi ao inserir-me junto aos estudantes foi muito positivo, pois sempre fui apresentado como um professor temporário. O tratamento “professor”

ao invés de “estagiário” repercutia respeito e credibilidade. Isso é importante, pois a seriedade com que o corpo docente e a equipe gestora recebem e tratam os estagiários proporcionam motivação para exercer a atividade, além de empatia com o ambiente de trabalho e segurança.

O Plano de Ensino de Artes era composto de conteúdos que incluíam História da Arte, Elementos da Linguagem Visual e as relações Arte e Identidade; e Arte e Sociedade. Curioso notar que a Música, a Dança e o Teatro ao invés de serem outras disciplinas curriculares, se tornaram assuntos bimestrais. Sendo o Plano de Ensino um documento oficial, ele possui poder de selecionar os entendimentos de sociedade que seus produtores legitimam. Por exemplo, o uso da partícula “Primitivo” no conteúdo “Arte Primitiva Africana” indicava olhares “colonizadores”, provavelmente legitimados por quem compartilha esse entendimento de mundo.

Dialogando com Tomaz Tadeu da Silva: “as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade sobre os diferentes grupos sociais” (2002, p. 195). A partir daí penso como essas noções particulares sobre conhecimento interferem na constituição desses indivíduos e, mais além, me pergunto, com quais objetivos os produtores desse Plano de Ensino desejam que os indivíduos compartilhem esses entendimentos. Em

outras palavras, por que entender e legitimar a produção visual africana como “Primitiva”?

Essa angústia me atingiu de maneira especial. O currículo, tanto oficial como o oculto⁹, nos envolveu “num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995, p. 195). Logo, quais posicionamentos intelectuais, sociais e culturais os produtores destes currículos pretendem?

Instigado pela Professora orientadora do estágio, na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Visuais 2, a perceber situações corriqueiras e naturalizadas nos ambientes escolares, notei que religião era um tema efervescente. De início, tive curiosidade ao notar que dentro da direção escolar continha cinco imagens de Nossa Senhora, uma Bíblia Sagrada e um cartaz com a mensagem religiosa: *Jesus disse: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao pai senão por mim”*. Aos poucos, fui notando que a presença desses códigos não afetava os outros docentes, mas me incomodava enquanto adepto de um grupo religioso que não se enquadrava ao pensamento contido no cartaz.

⁹ “*currículo oculto*, envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (Candau, 2007, p. 18).

A visão unilateral de que “*Ninguém vem ao pai senão por Jesus*” instigava a percepção que, neste lugar, poderiam ocorrer estigmas ou até mesmo invisibilidades com estudantes que não são adeptos às religiões judaico-cristãs. Tal sentimento reapareceu ao escutar um dos organizadores do evento “Semana da Consciência Negra” dizer que “devemos ter cuidado (sobre o tema da Mostra) por causa dos alunos evangélicos da escola”. A religião passou a ser tratada pelo corpo docente e administrativo, ora como postura pedagógica e ora como tabu. Contudo, em ambos é confirmada a ideia de segregação e hierarquia em que alguns grupos religiosos estão valorizados em detrimento de outros.

Durante as aulas surgiram comportamentos debochados quando era mencionado o nome “Candomblé” ou “Pai de santo”, correspondendo a reflexos embasados em compreensões de depreciação e preconceito. Em uma das aulas ocorreu uma experiência de discriminação racial em que uma aluna disse para a colega negra: “Volta pra senzala”!

Assim, diante de situações observadas fiz as perguntas: conhecendo os fatores de influência dos currículos e a responsabilidade que o professor possui na legitimidade dos conhecimentos e na formação dos indivíduos, quais posicionamentos políticos e críticos gostaria de construir com meus estudantes? Quais entendimentos sobre cultura e arte afro-brasileira gostaria de trabalhar com eles? Diante desta postura, vi a necessidade de um projeto que

problematizasse as representações visuais que envolvem as relações religiosas e étnicas da cultura afro-brasileira.

O desenvolvimento do projeto

Quando uma situação de intolerância e preconceito é cotidiana nas nossas vidas, ficamos cada vez mais sensibilizados pela dor que os outros sentem. Sexualidade e violência também foram questões a serem incitadas como possíveis temas para o meu projeto. Contudo, escolher trabalhar com religião e a cultura afro-brasileira atendeu aos meus anseios pessoais. Como candomblecista tive um olhar mais apurado quanto ao discurso religioso presente. Os cartazes com dizeres cristãos invisibilizam aqueles que não compartilham das mesmas crenças, sendo que estes não se sentem representados em uma instituição supostamente laica.

Além disso, dois conteúdos presentes no Plano de Ensino indicavam abertura para se falar de outras possibilidades: “Arte Primitiva Africana” e “História da cultura afro-brasileira: danças, músicas, pinturas, grafismo, máscaras”. Por que Primitivo? Arte primitiva africana é exótica? Ser exótico nos distancia ou nos aproxima da realidade afro-brasileira?

A empatia aumenta quando penso nos estudantes, que assim, como eu, passaram por preconceitos na escola por pertencerem a uma religião diferente. Quantos se sentem envergonhados por admitir sua religião? A escola também é formada por candomblecistas,

umbandistas, juremeiros, budistas, espíritas, muçulmanos, ateus, hinduístas, judeus, etc. Sobre isso, Santos diz:

a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matriz africana, pelas políticas educacionais, e contribuem com a indiferença de educadores, diante da experiência de adeptos juvenis, que vivem com medo de dizer o nome da religião a que pertencem (SANTOS, 2005, p. 1).

Logo, a proposta deveria caminhar por uma perspectiva de legitimação daqueles invisibilizados.

Projeto - Arte

Refletindo imagens, refletindo discursos: novos olhares sobre a cultura afro-brasileira

Avaliação

+ Somativa +

- Respostas às perguntas-problemas durante os debates reflexivos - 2,0 pontos
- Preenchimento do Caderno "Meu diário do Mundo" com desenhos e/ou textos - 3,0 pontos
- Elaboração de um trabalho visual em monotipia com perspectiva crítica e/ou reflexiva e/ou amplificadora - 5,0 pontos

Conteúdos

- Conceito de "representação"
- Conceito de aculturação
- Representações visuais dos personagens "Jesus Cristo", "Edu", "Iemanjá", "Opa".

Objetivos

Ampliar olhares sobre a religiosidade afro-brasileira, refletindo e confrontando imaginários visuais existentes sobre personagens religiosos..

Refletir e elaborar

Compreender diferentes dinâmicas culturais

Produzir um trabalho visual crítico e/ou reflexivo

Perceber o processo de dominação sofrido pelos negros

Metodologia

Fernando Hernandez
"Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho"

Debates - Representações

Se envolver de questões suas. Coloca-las na sala de aula. Quem diz que não pode?

Durante o desenvolvimento do projeto realizei a comparação de diferentes artefatos visuais e artísticos (xilografuras, imagens digitais, monotipias, pinturas, fotografias). Trouxe, também, um sentido para o conceito de representação. Segundo Marisa Vorraber Costa no seu texto “Currículo e Política Cultural” (2005), representação institui significados de acordo com critérios de validade e legitimidade a partir de quem estiver nas posições de poder, ou seja, o sentido varia de acordo com quem representa. Assim, um produtor de imagens representa plasticamente determinado personagem (quer seja religioso ou não) a partir dos seus critérios de validade utilizando elementos visuais para ratificar o discurso que queira propagar.

Escolhi quatro personagens religiosos para travar uma discussão com os estudantes: Jesus Cristo, Exu, Oyá e Iemanjá. Os estudantes deveriam, primeiramente, representa-los, depois estudariam outras imagens que seriam debatidas em sala e, por fim, representariam novamente o mesmo personagem a fim de perceber se ocorreram mudanças em seus critérios iniciais. O conjunto desses desenhos/descrições iria compor um caderno chamado “Meu diário de Mundo” e seu preenchimento seria uma das atividades avaliativas do projeto.

Também estava previsto a construção de um trabalho visual no qual relacionariam questões cotidianas que os instigassem. Essa relação deveria ser realizada seguindo uma perspectiva reflexiva, crítica e/ou amplificadora do olhar. Importante frisar que além de trazer questões minhas, quis como posicionamento docente

legitimar as questões pertinentes a cada um dos alunos e alunas. Concordo com Vorraber: “os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas” (COSTA, 2005, p. 47).

Ações Pedagógicas

Para mim, agir é fazer uma ação em um determinado espaço de tempo. Nem sempre ela é preparada previamente, o que para algumas situações pode ser bastante negativo. Agir sem pensar (termo do ditado popular) é ocasionar uma ação, muitas vezes, sem ter segurança de como prosseguir para a sua realização, por isso encarei meu planejamento assim: um roteiro consciente que deveria ser efetuado em um determinado tempo (neste caso, nas quintas-feiras à tarde). Tinha sempre em mente meus objetivos, os percursos de como alcança-los e os instrumentos para tal. E sabem qual o resultado disso? Uma experiência rica em contrariedades e de como relacionar-se com elas. De fato, conheci a dinâmica do que é o “ser professor” já que inúmeras vezes fatores externos levam o docente a trilhar caminhos diferentes do que foi planejado.

Comecei confiante que poderia realizar sete aulas no mês de Outubro, contudo a regência levou a duração de um mês e meio para acontecer. Por outro lado, e contraditoriamente, o número de encontros também diminuiu de sete aulas para seis. Esse foi o primeiro “empecilho” de vários outros que surgiram. Dividi por achar mais saboroso de ler, a regência em tópicos ressaltando as curvas desse caminho.

“Vais agir convivendo com o desinteresse”

O projeto “Refletindo imagens e discursos: outros olhares sobre a cultura afro-brasileira” foi bem acolhido pela Supervisora de Estágio que achou uma oportunidade interessante dos estudantes terem outros olhares sobre a plasticidade afro-brasileira como também das relações sociais em que se inserem. Assim, fizemos alguns acordos: a regência deveria acontecer junto com os primeiros anos do Ensino Médio e dividiríamos a avaliação deste bimestre já que os alunos que participassem das aulas comigo não teriam sua quarta avaliação com a professora de artes. Por último, os trabalhos finais iriam ser expostos na Semana da Consciência Negra, evento realizado no mês de Novembro na escola.

Após acordado e divulgado nas salas, comecei a prática de docência com 48 estudantes inscritos. Na primeira aula, conversei sobre os objetivos do projeto, a metodologia das aulas e a avaliação em que fariam, apresentando também, os critérios e instrumentos de avaliação. Além disso, sondei quais imaginários possuíam sobre o assunto perguntando se tinham (caso sim, quais) conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e sobre as religiões de matriz africana, principalmente, querendo saber se conheciam as diversas religiões existentes e qual o interesse em participar das minhas aulas. Fizemos um painel com termos em que continham nomes de religiões, como também termos pejorativos advindo de senso comum. A imersão dos

estudantes em trazer essas palavras, além de questionarem algumas, me fez pensar que aquele grupo era bem participativo e interessado.

Contudo, aula após aula, o número de desistentes foi aumentando e finalizei a última aula com apenas sete estudantes. Quais as causas? Nem eu mesmo sei. Errei em não procurar saber, mas minha imaturidade focava somente em resultados e não no que poderia estar existindo nas entrelinhas do processo. Apesar disso, posso sugerir que o desinteresse foi fundamental para “alimentar” essa contrariedade.

A partir da segunda aula, notei que eles eram muito agitados e queriam ir embora cedo. As atividades do “Meu Diário de Mundo” também não eram realizadas. Atrelado a esses dois fatores, comecei a analisar que durante o período de observação, vários estudantes iam embora no intervalo do almoço ou do turno da tarde. Os professores tinham dificuldades de dar aula já que muitas vezes turmas inteiras tinham saído do colégio.

Essa realidade também existia no estágio dos meus colegas de graduação. Segundo o artigo “Estágio Curricular em Artes Visuais”:
Dentre os problemas que pude notar, creio que posso citar a evasão e a frequência como os mais discutidos; ficou mais que evidente a preocupação do corpo docente com essas questões. Eu pude presenciar casos de falta coletiva em que toda a turma decidiu se “dar feriado”, bem como outros em que o número de presentes foi tão baixo ao ponto dos professores optarem por juntar turmas em uma única sala para dar aula (AMARAL E NIDECK, 2015, p.140).

O que se fazer quando uma realidade de evasão implica em um dos percalços para a realização de seu trabalho? Aprender a conviver com o desinteresse é importante para o docente.

“Vais agir convivendo com a supremacia da palavra em relação à imagem”

O “Meu Diário de Mundo” era um caderno que propus distribuir para que fossem produzidas descrições ou desenhos com as representações dos personagens estudados. Os alunos eram incitados a refletirem a partir das perguntas “como você vê tal personagem?” e “Depois de nossa reflexão, eu vejo tal personagem assim”. A finalidade deste instrumento era observar se eles estavam ampliando seus olhares sobre as representações visuais dos personagens religiosos e se para isso estavam compreendendo o conceito de representação.

Logo na segunda aula transformei o diário em um portfólio, pois a disponibilidade de proporcionar um caderno para cada estudante foi abandonada. Ao recolher os primeiros exercícios, vi que a maioria optou escrever do que desenhar. Ao ler as descrições tive outra impressão: eles tinham dificuldade de compreender o sentido do verbo ver.

Assim, novamente tive que explicar que ver não estava no sentido de perceber, mas de visualizar. Ambos estão interligados, contudo ao serem incentivados a representar, deveriam articular o seu

perceber, o seu afeto (sentir) com a visualidade. Não há como imaginar sem relacionar o sentir e o perceber, muito menos representar sem levar em consideração a visualidade .

Contudo, mesmo com a correção semântica do termo, eles tinham resistência para desenhar. Mantive a opção de descrição no primeiro exercício, contudo, o segundo (aquele que é após a aula), aboli a descrição, pedindo, por fim, que desenhasse ou representasse o personagem por meio de colagem.

“Vais agir modificando os teus querereres”

Essa parte da regência foi muito interessante porque optei abolir o conteúdo referente à Iemanjá em vista da necessidade de antecipar as questões pertinentes ao que cada aluno ia representar em seu Trabalho Final.

A decisão nasceu durante minha quarta aula, quando terminávamos a reflexão sobre o personagem Oyá. Pedi para que eles pensassem em um contexto que os incomodasse (intolerância religiosa, social, racial) a fim de que, a partir daí, fossemos trabalhando a clareza da ideia. O resultado esperado seria uma mensagem que se adequasse aos critérios pedidos no Trabalho Final. Os discursos que estavam sendo produzidos deveriam possuir um olhar crítico/reflexivo/amplificador e ser transformados em imagem. Uma das estudantes ao ser perguntada sobre seu processo, admitiu que ainda percebia os Orixás Exu e Oyá como “algo ruim”. Comecei a refletir se a metodologia dos debates estava realmente “abrindo

horizontes” e, principalmente, se os conteúdos estavam sendo significativos. Fui acrescentando também esta indagação: até que ponto, nós professores, devemos levar nossas questões para sala de aula? Existe algum limite? Onde há o limite entre envolvimento pessoal e mecanização dos conteúdos?

Ao levar essa contrariedade para a Professora, orientadora do estágio, fui encorajado a modificar de atitude para deixar me envolver com o que os estudantes sugeriam em sala de aula. Decidi modificar a programação de modo que ganhasse tempo de escutá-los melhor sobre seus pensamentos de mundo, suas visualidades e seus incômodos.

Foi assim que na quinta e penúltima aula, expliquei a modificação da atividade que realizaríamos naquele dia. Todos utilizaram os rabiscos e croquis iniciados na aula anterior para aprofundar a ideia do trabalho final. O objetivo principal era formular uma imagem que serviria de rascunho, pois nossa última aula seria dedicada somente à elaboração do trabalho final que poderia demorar devido a utilização do material.

Infelizmente, fui notando que todos tinham dificuldades em materializar seus discursos em imagem. No término do dia, só dois estudantes tinham terminado seus trabalhos.

“Vais agir quando tudo ficar desorganizado”

O último dia foi dedicado à produção das colagens e monotípias. Providenciei o material também para a construção de um

painel que foi intitulado “Todo ponto de vista é à vista de um ponto”. Ele foi exposto no evento da Semana da Consciência Negra.



Imagem produzida pelos estudantes, Arquivo pessoal.

No início da aula expliquei a todos sobre o uso do material e dois grupos foram formados: dois estudantes fizeram monotipias enquanto que quatro escolheram colagem. Por fim, um estudante faltou à atividade chegando posteriormente, mas não teve tempo para produzir seu trabalho final.

Durante a realização da atividade senti que “caí”. Notei que depois de um mês e meio, mesmo com o grupo reduzido, tinha que conviver com o desinteresse, a resistência em refletir e a falta de

seriedade com a conservação do material e a cooperação para finalizar o painel.

Por fim, com o painel expositivo finalizado, acabei o estágio tendo os sentimentos de frustração e incompletude, porém, uma motivação para reconstruir e refletir meus pensamentos sobre docência.



Atividades produzidas em aula, Arquivo pessoal.

“Os Reverses”

Considero que não há nada de concluído e completo na formação docente, pois no “ser professor” não existem pontos finais, somente reticências. Foi importante encontrar uma estudante que

afirmou que “Exu e Oyá eram ainda coisas ruins”. Mesmo me desestruturando em relação à segurança que tinha sobre os êxitos do meu trabalho, o contexto me provocou uma situação em que poderia escolher sair ou permanecer em meus ideais para poder exercitar a empatia com a visão do próximo.

A compreensão é um dos sete saberes necessários para a Educação do Futuro segundo Edgar Morin (2002). A autoanálise, por sua vez, é extremamente necessária para poder lidar com o inesperado já que o processo reflexivo nos pode suscitar a criação de vários pontos de vistas enriquecendo alternativas de ação, além de consciência em quais aspectos precisamos rever. Em outras palavras, estava amadurecendo e sabendo que o se rever e ser insuficiente pode ser uma potencialidade para o desenvolvimento do professor. Amaral e Nideck (2015, p. 139) afirmam:

ficamos tão obcecados pela conquista, por alcançar um determinado objetivo, que nos esquecemos do processo. Podemos chegar a um objetivo diferente do esperado e olhar como uma falha, mas o processo, o percurso até aquele ponto, carrega em si mais valor que o resultado. Mesmo que seja na forma de algo a não ser repetido, ainda assim, é aprendido.

Assim, não tenho mais o medo de errar. Muito menos, de modificar meu planejamento e postura pedagógica caso tiver necessidade. Essa atitude é necessária para Educação porque “não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2002, p.19).

Despojar-se da cobrança de sempre acertar ou saber de tudo foi um dos exercícios mais demorados que tive. Saber, por conseguinte, que ser incompleto é crescer, deixar se envolver com os Outros e admitir suas falhas é ser, de fato, racional:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza dialoga com o real que lhe resiste. (...) é o fruto do debate argumentado das ideias e não a propriedade de um sistema de ideias. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não pode ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece – se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2002, p. 23).

Antes, pensava que aquele mestre que envolvia seus estudantes dentro de sala de aula seria o exemplo de profissional a seguir. Hoje, sei que não existem exemplos, mas percursos. Existem admirações, não fórmulas. Existe ser afetado e levado o tempo todo e quem resiste a isso sucumbe porque Educação é tessitura construída por inúmeras mãos.

Referências:

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do; NIDECK, Jones de Jesus. Estágio Supervisionado em Artes Visuais. In: CONSENTINO, Marianne Tezza; NUNES, Luciana Borre (Org.). **Conversas de estágio: Artes Visuais, Dança, Teatro** (recurso eletrônico). Recife: Editora UFPE, 2015.

DIAS, Belidson. Preliminares: **A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. Congresso Nacional da Federação de Arte – Educadores do Brasil (CONFAEB) . 20 ed, 2010, Goiânia. Anais. Goiânia: Federação de Arte Educadores do Brasil, 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. C/ Arte, 2002.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e política cultural. In: Costa, Maria Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernández. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A Educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. 28 Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

REFLEXOS VIRTUAIS E REAIS DAS FOTOS DO FACEBOOK

Mayele Maria Souza de Oliveira

De certa forma, estar inserida na formação de professores em Artes Visuais tem sido algo muito mais complexo do que meramente fazer quatro estágios curriculares obrigatórios e frequentar tantas aulas na universidade. Hoje, na incerteza de querer ser ou não educadora em Artes Visuais ou nas vezes em que estava extremamente envolvida com os meus alunos, vejo-me como parte importante da aprendizagem não só deles, mas das minhas decisões como profissional. Confesso que mesmo tendo completado mais essa etapa da formação ainda não consigo me sentir à vontade com a ideia de seguir nesse caminho por muito mais tempo.

Com o objetivo de identificar e mostrar como os alunos veem/criam os padrões de beleza ou estética utilizando as redes sociais, sobretudo o Facebook, e tendo como referência as próprias postagens e comentários nas fotos, desenvolvi um projeto pedagógico em 2015. Foi em uma escola da rede pública de ensino, localizada no bairro de Brasília Teimosa/Recife. Esse lugar ainda é e foi meu vizinho mais barulhento e desafiador, mas foi onde desenvolvi o projeto em duas turmas do segundo ano do Ensino médio.

Durante o período de observação percebi temas que circulavam entre os estudantes e que variavam das pichações nas bancas ao

populismo político e seus lucros. Assim, meu sofrimento perdurava até o fim das aulas de observação porque não conseguia enxergar um tema latente ao ponto de propor ações pedagógicas em artes visuais.

No penúltimo dia de observação eis que surge uma conversa entre os meninos em relação ao Facebook e como as pessoas se mostravam em selfies e fotografias. A partir daí, e de uma partida de dominó com quatro meninos, que sempre queriam intervalos entre as aulas, comecei a perceber outros fatores convergentes como as meninas que reclamavam do corpo, o menino que arrumava o cabelo, mas não tinha dinheiro para manter essa estética ou aquele que contestava as inúmeras vezes que alguns colegas colocaram fotos “ridículas” no Facebook. Essa constante interação era muito presente na maioria daqueles adolescentes.

De certa maneira, essa reflexão em torno da temática central desse projeto remeteu a minha adolescência e aos padrões de beleza estabelecidos, as formas de mascarar a felicidade e as exclusões digitais/sociais expostas no Orkut, que da mesma forma que o Facebook acabou sendo um mecanismo vivo na construção de inúmeros arquétipos.

Dúvidas, incertezas e caminhos a traçar

Após o período de observação precisei traçar alguns caminhos que levariam ao desenvolvimento do projeto. No primeiro encontro como regente das aulas decidi deixar bem claro o que aconteceria até o final do ano, desde as atividades que iriam ser feitas, discussões,

modificações possíveis até os materiais e avaliação final. É importante salientar que até o fim das duas explicações em relação ao projeto inteiro deixei um espaço para que eles falassem o que queriam trabalhar ou inserir nesse trabalho que com certeza não era somente meu. Porém, esse “feedback” não aconteceu da maneira desejada porque nenhum dos alunos quis opinar em relação a mudanças.

Enquanto se desenrolavam as estratégias e planejamentos lembrei-me das conversas nas salas dos professores. Falavam sempre de maneira distante em relação a alguns alunos. Estar ali fazia de mim alguém igual aos outros professores? Pensei que sim e quando estava em sala me sentia uma praticante da etnografia antropológica por estar entrando no espaço alheio para coletar dados, fazer breves e longas anotações, colocar num artigo o que EU pensava sobre tudo o que vi e, ainda assim, tentar ser imparcial. Não seria uma completa etnografia?

A interpretação das culturas, a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia (GEERTZ, 2006, p. 28).

Era exatamente nessa fala de Geertz que encontrei meu apoio. Eu não queria dar andamento ao projeto sem realmente entender o que se passava naquele espaço, com aquelas pessoas, não queria voltar às

dúvidas e incertezas porque fiquei presa nas minhas anotações, mas digo que no primeiro dia de regência não consegui fugir dos estereótipos e distanciar um possível fracasso em sala de aula.

Na medida em que fui contando como cheguei a construir o projeto, com o objetivo de em quatro encontros identificar e mostrar como eles veem os padrões de beleza ou estética utilizando-se das redes sociais, levei em consideração as próprias postagens e comentários nas fotos. Eles foram se animando com as discussões, mas também demonstraram o mesmo comportamento depreciativo para com alguns colegas. Isso me fez retomar a apresentação do projeto e mostrar que a partir dali nós poderíamos perceber o que estaria por trás dessas fotografias e dos juízos de valores que muitos faziam em relação a elas.

“É feio ou bonito, como podemos saber?”

Seguindo para o segundo encontro e com as discussões, perguntas e respostas da outra aula na cabeça preparei um encontro com uma prática surpresa, onde todos teriam que procurar no celular uma foto considerada feia e outra bonita. A partir daí metade da turma quis participar da atividade e, curiosos, queriam ver no que daria essa minha proposta.

Ouvi risos e críticas destrutivas enquanto eles mostravam suas fotos. Logo depois eu decidi trazer também as minhas fotos. Em seguida mostrei uma foto da artista Marina Abramovic com seu companheiro e fotógrafo Ulay sem roupa e na performance

“Imponderabilia”, onde o casal se posicionava em uma porta e pedia que o público se espremesse por uma passagem apertada formada pelos seus corpos completamente nus. Para passar, o público precisava escolher qual deles enfrentar. Para os alunos não foi tão agradável lidar com questões de sexualidade e nudez, mas mesmo assim tentei explicar qual o contexto que tudo aquilo remetia e então, mais uma vez, o “feio” ficou em evidência. Refiro-me ao “feio” porque a maneira que eles receberam a performance de Marina foi como se aquela proposta fosse feia ou desmerecedora de ser considerada uma prática artística. Depois mostrei uma foto qualquer do quadro do artista Romero Britto e instantaneamente o “belo”, ou como costume dizer, o mais comum no mundo das artes para eles entrou em foco, foi mais confortável apreciar.

Parece estranho, não é? Sempre ouvi repúdios em relação a Romero Britto durante o curso de licenciatura em artes visuais, mas é um tipo de obra tão bem quista por um público que será o nosso principal grupo de trabalho. Concordo com Oliveira (2001, p. 183) quando diz:

Pode-se dizer então que a beleza, em nossos dias, define-se de um lado como uma questão construída/exibida por discursos normativos; e de outro, por ser uma vivência pessoal, onde estão presentes e interagindo nossas experiências e escolhas.

É importante trazer o belo e o feio como aliados as constantes construções dos saberes, sejam eles como professora ou como aluna. Posso dizer que foi importantíssimo remontar esses julgamentos ou,

pelo menos, balançar a cabeça deles, porque dali para frente seria mais fácil compreender toda nossa experiência.

Fotógrafos desconhecidos?

Seguindo a dinâmica das aulas dessa vez apresentei alguns nomes desconhecidos para os alunos, como a Bárbara Wagner que mostra em uma de suas séries fotográficas o bairro de Brasília Teimosa/Recife por um ângulo diferenciado. Eles se encantaram com o fundo das fotos que nem pareciam o bairro que estudam. A partir desse encantamento entrei em questões como a vulgarização da fotografia na contemporaneidade, o uso das fotografias para fins estritamente comerciais e documentais e finalmente a utilização desse recurso nas redes sociais.

Durante as abordagens uma menina disse: “Professora, antes da senhora vir pra cá pensei que nem tinha esse tipo de arte e que nas aulas de artes a gente ia continuar só vendo quadros”. Fiquei alguns segundos parada, esperando a resposta certa chegar e dar continuação à atividade proposta, mas fiquei tão feliz que só pude dizer que no museu onde trabalho todos os dias as pessoas falam aquilo, mas que o meu papel é não somente mostrar que existem coisas diferentes de quadros, mas de fazer com que elas se enxerguem nessas outras possibilidades.

Concluindo a atividade desse dia, na outra turma, as fotografias de Bárbara não surtiram tanto efeito quanto as da Tailandesa Chompoo Baritone, que ficou famosa depois de fazer uma

série de fotografia mostrando o outro lado das selfies e fotos não tão elaboradas. Os alunos saíram da aula reproduzindo as ações da artista com as próprias câmeras.

Percebendo que a maior parte da turma já estava entrosada com a linguagem da fotografia sugeri uma pequena saída fotográfica para além da sala de aula. Com os celulares em mãos fizemos fotos referentes ao que estavam sentindo e/ou quais situações cotidianas lhes intrigavam.

A atividade tinha um fundo de despedida e não de imposição de regras. Só queria que as fotos fossem para “testemunhar, assistir, enxergar, divisar, distinguir, perceber, percorrer, encontrar, observar, deduzir, construir, imaginar, fantasiar, examinar, investigar, calcular, prever, ponderar, considerar, julgar, reconhecer, contemplar, mirar” (FIRMO in PERSCHIETTI, 2000, p. 106).

Diante das atividades terminadas combinamos desde o início ter um dia somente para avaliações gerais, uma das ferramentas fundamentais para a educação, para que mais a frente eles percebam seus caminhos de aprendizagem. Para isso Casanova Rodriguez (2003, p. 14) nos traz a seguinte afirmação:

A avaliação aplicada ao ensino e às aprendizagens consiste em um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educativo desde o seu início, de maneira que seja possível se dispor de informação contínua significativa para conhecer a situação, formar juízo de valor sobre ela e tomar decisões adequadas para prosseguir a atividade educativa melhorando-a progressivamente.

A afirmação de Rodriguez sobre a avaliação parece-me um pouco complexa, mas foi extremamente importante conhecer todo o processo de aprendizagem, perceber as relações existentes dentro e, quando possível, fora de sala para só assim conseguir dar continuidade as outras aulas fora do projeto e, principalmente, apoiar o professor supervisor que seguiria com os trabalhos pedagógicos.

Conclusão

Estar à frente de uma sala de aula foi uma grande aprendizagem relacionada à afetividade, a educação, as responsabilidades, as perguntas e respostas que ainda nem consegui chegar.

A realidade da qual me aproximei trouxe o gostinho de viver o que tantas pessoas apaixonadas por educar já me disseram um dia: “é difícil lidar com todos os problemas e alunos dia a dia para pagar as nossas contas, mas se esquece de tudo isso quando a gente está bem com eles e instiga a vontade de aprender, de experimentar”. Realmente, é difícil. Mas, me deixou com os olhos mais abertos para o que é estar dentro de uma escola.

Não foi fácil refazer os planos e ver que, mesmo refeitos, eles ainda não saiam como planejados. Diante de todos os percalços percebi em muitos uma alegria por ver assuntos novos, mas principalmente no trabalho final a consciência crítica em relação às mídias, a fotografia, as selfies e a utilização de todos esses artefatos na contemporaneidade tem tido reflexos fortes no que diz respeito ao

comportamento, aos estereótipos, as aprendizagens, ao respeito, a convivência entre eles mesmos. Essa evidência foi o ponto mais significativo durante esse estágio.

Por fim, não pretendia nessa conclusão me ater tanto às artes visuais e as práticas que, sem dúvidas enriqueceram minha formação, e nem tampouco justificar as minhas escolhas. Queria colocar em linhas uma inquietação que tenho e não pude desdobrar em sala de aula e que “eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que por “n” razões, se tornou desesperançado” (FREIRE, 1996, p. 28).

Referências

RODRIGUEZ, Maria Antônia Casanova. Avaliação no sistema educativo. In: IV Congresso de Estratégias de Intervenção na Educação Primária e Secundária. Salamanca: INICO, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. 1926-2006.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva. Corpo e Beleza – Pautas nos discursos da contemporaneidade. Esboços – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. Vol 9. Nº 9. 2001.

PERSCHIETTI, Simonetta. **Imagens da fotografia brasileira**. 2 ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

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

RELAÇÕES ESTÉTICAS NA ESTAMPARIA ÉTNICA ARTESANAL: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO DE ARTES VISUAIS

Maria Clara de Lima Santos

“Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (FREIRE, 1996, p.68). Início meu artigo com as palavras do Professor Paulo Freire, pois elas indicam não apenas minha visão de educação como um todo, como expressa bem meu processo de formação docente e mais especificamente minha prática de estágio. As expectativas e frustrações embalaram esses momentos, contudo ajudaram a acender ainda mais meu desejo de ter um papel ativo na formação do outro.

Meu campo de estágio foi o curso técnico de artes visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Olinda). Logo me deparei com um espaço distinto que espirra arte e as minúcias do ensino das artes visuais são pensadas a cada momento e a cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. As turmas acompanhadas foram as do terceiro período da cadeira de Técnicas em Estamparia Artesanal (turno manhã e tarde).

Ao observar os alunos, das turmas em questão, foi possível notar que se trata de uma turma heterogênea em idade e vivências.

Alguns alunos são recém-formados no ensino médio, enquanto outros fazem alguma outra formação em paralelo com o curso e alguns, até mesmo, voltaram a estudar depois de um longo período longe do ensino formal. É interessante notar que apesar da heterogeneidade, a maioria dos alunos possuía um considerável contato prévio com a arte e muitos desejam ser artistas. Eram constantes as conversas que giravam em torno de questões técnicas de pintura, desenho, entre outros.

Em um dos dias de observação pude assistir a uma apresentação de uma atividade avaliativa sobre arte egípcia. Foi possível constatar a preocupação técnica dos alunos com o desenho, a pintura e a plausibilidade histórica dos murais feitos em tecidos (se o formato do templo desenhado estava de acordo com os padrões egípcios, por exemplo). E durante toda a defesa oral dos trabalhos era possível ouvir falas que indicavam uma predileção pelo trabalho artístico. Porém, o que mais chamou minha atenção foi que as pinturas estavam repletas de uma simbologia (hierógrafos e símbolos egípcios) que não eram comentadas pelos estudantes e nem questionada pelo professor. Alguns símbolos estavam até equivocadamente desenhados (como exemplo, um deles era uma mistura de cruz ansada com o nó de Isis).

Ao visualizar esses trabalhos várias questões começaram a surgir. A que mais me intrigou foi que se o curso visa à formação profissional, que tipo de profissionais pretende-se formar? O ensino de arte voltado apenas para a técnica descontextualizada é algo problematizável na contemporaneidade. Segundo Berg (1991, p. XIV)

o conceito de ensino da arte pós-moderno está fortemente ligado à construção cognição e o pensamento a partir da imagem. E a falta de uma criticidade social sobre a imagem foi notável na apresentação dos estudantes.

Sendo assim, tentei procurar respostas para a questão no currículo. Ao analisar o currículo (o documento oficial) do IFPE à luz de uma teoria crítica percebi que a maioria das disciplinas cursadas pelos educandos são práticas e suas ementas valorizam o aperfeiçoamento da parte técnica. As cadeiras teóricas possuem menor carga horária e menor peso avaliativo. O currículo, que é sempre um recorte de um todo, seleciona quais os conteúdos serão ensinados, quais serão privilegiados e o como e o porquê eles serão lecionados (SILVA, 1999). Logo, essa valorização da práxis em relação à teoria indicava que muitas vezes o processo reflexivo vai ser relegado ao segundo plano. Como exemplo, falta ao curso uma disciplina voltada para a discussão de filosofia da arte e estética.

Concepção do projeto: o ensino da arte como provedora da consciência estética

Levando em consideração as reflexões acerca do currículo e das práticas educativas observadas decidi montar meu projeto encima do que, ao meu ver, é um ponto frágil do curso: a inexistência de uma disciplina sobre estética. Pois, se mesmo dentro de uma cadeira extremamente voltada as técnicas artísticas o professor, com sua autonomia docente, pode reverter a situação e promover o ato

reflexivo (FREIRE, 1996), a falta dos saberes específicos dessa ciência é de vital importância para entender o trabalho artístico e as relações sociais de um modo geral. Hermann (2005, p. 31), em seu trabalho sobre a ética e estética, chama nossa atenção para importância da consciência estética:

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz.

Tentei trazer para discussão as questões estéticas para o mais próximo possível do cotidiano. Ao refletir sobre, notei que há uma tendência de estamparias étnicas na moda vestiária. De pequenos blogs às consagradas revistas de moda, de lojas de grife às lojas de departamento, há diversas estampas e modelos de roupas que são inspiradas em diversas culturas tribais africanas. De acordo com o blog Bolsa de mulher, um dos mais acessados blogs de moda e comportamento voltado para o público feminino, essa tendência que se iniciou no verão de 2015 se consolidou no verão de 2016. Um forte indicativo da solidificação da moda étnica é a coleção de Primavera-verão 2016 das lojas Riachuelo, uma das líderes no segmento vestuário no Brasil que visa atingir um público mais amplo através de conceito de “fast-fashion”, intitulada Marrocos. Buscando o belo e o exótico, as roupas se apropriam de símbolos, formas e cores típicas de uma cultura.

Logo, surgiu a ideia de problematizar essas apropriações culturais que a indústria da moda faz e que estão sempre tão presentes em nosso cotidiano visual. Pensando nos lucros e vendas imediatas essas roupas com temática étnica são comercializadas e consumidas, sendo que dentro dessas culturas essas simbologias e roupas possuem um significado sociocultural bastante delimitado. As roupas étnicas, os turbantes, penteados black powers e pulseiras de mandalas nos colocam em contato diariamente com símbolos que desconhecemos e que aos poucos vão ganhando novos significados.

De acordo com Fernando Hernandez (2000, p.50) a educação através da arte tem como foco “evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas”. E assim foi criado o projeto que denominei de “Apropriação cultural: a relação entre ética e estética na estamparia étnica artesanal”. Com o objetivo principal de problematizar as apropriações culturais realizadas pela indústria da moda e investigar as relações éticas que permeiam essa busca estética, o projeto discutiu, também, o papel político-ideológico da arte e do artista. Sendo a disciplina de estamparia completamente voltada para a prática de técnicas privilegiei uma metodologia voltada para aulas interativas teóricas no formato de debate.

Nos primeiros dias notei que era comum os alunos do turno da manhã assistirem aulas no turno da tarde e vice-versa. Já que as turmas estavam no mesmo período letivo e as aulas dos dois turnos estavam com os conteúdos sincronizados, eles eventualmente

poderiam ter essa flexibilidade de horários. Isso me alertou para ter o cuidado de planejar aulas que apesar de terem uma sequência lógica (e seria o ideal que todos os alunos a seguissem), serem fechadas em si. Dando chance para os educandos que perdessem algum dos debates não ficassem totalmente perdidos ao longo das demais aulas. Já prevendo que dificilmente meu projeto estaria na mesma etapa em ambas as turmas.

A avaliação que desde o princípio foi pensada como “o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 34). Os alunos foram avaliados pela sua participação ativa nos debates ocorridos em sala de aula. E, não somente por isso, foi proposto uma realização de uma estampa artesanal étnica que se apropriasse de uma simbologia de outra cultura, porém de forma consciente e ética. Sendo a ideia principal a de aprofundar a reflexão iniciada nas aulas e introduzir a pesquisa em artes visuais.

Essa peça de estampania foi entregue junto ao portfólio final (instrumento avaliativo utilizado pela docente da disciplina e minha supervisora de estágio). E junto com a estampa foi entregue um texto de justificativa, onde o estudante deveria explicar o conceito de sua estampa. Os alunos apresentaram brevemente suas estampas para a turma. Tendo definido os critérios avaliativos, coerência e justificativa da proposta com a produção realizada, me dispus a ficar dois dias em

um horário de contra turno com cada sala para orientar as pesquisas e as implicações técnicas do processo.

Vale ressaltar, nesse momento, que a princípio esse projeto seria aplicado apenas com uma das turmas. Contudo, devido a diversos problemas de instalações do prédio da instituição, as aulas foram adiadas por diversas semanas causando uma grande preocupação e frustração não apenas em mim, mas em toda equipe pedagógica do IFPE. Por questões de tempo, já que eu teria que cumprir determinada carga horária em menos dias do que o planejado tive que refazer o projeto e aplicá-lo em duas turmas. Nesse processo, a avaliação referente à participação dos alunos nos debates ganhou um maior peso enquanto o instrumento avaliativo da criação da estampa teve seu espaço reduzido (a princípio os educandos teriam que montar uma coleção de estampas e seria um instrumento autônomo, sem vinculação com o trabalho final do portfólio). Algumas aulas, também, tiveram que ser condensadas. Sabendo das dificuldades que esse corte de tempo implicaria redobrei meu cuidado para que nenhuma etapa do projeto fosse negligenciada.

Início do projeto: reflexão através das imagens

A primeira aula consistiu em uma pequena introdução sobre o tema do projeto. Falei brevemente sobre história da estamperia focando em seu surgimento ainda na Pré-história. Relatei aos alunos a dificuldade de encontrar dados sobre o assunto e como as informações variam bruscamente de autor para autor. Depois de discorrer sobre

alguns tópicos sobre o assunto, provoqueei os alunos a pensarem a relação entre a estamparia e o corpo. Em seguida, lancei o questionamento “pensando na relação entre o corpo e a estamparia, o que pode ter levado a estetização do tecido?” Primeiramente, deixei claro que não havia uma resposta tida como unânime para essa pergunta e que questionar o porquê dessa estetização é o mesmo que se questionar o porquê o ser humano faz arte. O que faríamos era levantar hipóteses e refletir sobre elas.

A princípio os alunos ficaram um pouco encabulados de responder, mas aos poucos foram se posicionando. Em ambas as turmas várias conjecturas foram levantadas, contudo a maioria dos alunos convergia para a ideia de que a estampa fosse um aparato de distinção social daquelas sociedades ditas primitivas. Aproveitando essa ideia introduzi o conceito de Persona aos educandos. Persona, palavra latina para designar máscara ou personagem, é um termo da psicologia para designar as diversas facetas de uma pessoa em situações sociais diferentes. Basicamente, como nos apresentamos ao mundo. Na psicologia de viés junguiano a roupa é um arquétipo de Persona. Ou seja, simbolicamente a roupa vai indicar como queremos ser vistos pela sociedade (ÉSTES, 1994). Ao unir esse conceito com o que foi levantado pelos alunos apresentei alguns exemplos das estamparias africanas e indianas e de roupas francesas do século XVII e enfatizei o significado delas dentro de sua cultura de origem. Nesse momento, muitos alunos ficaram surpreendidos porque muitas das estampas mostradas estavam em uso cotidiano, porém nenhum deles

fazia a menor ideia do que se tratava aquele símbolo dentro da sua cultura original.

Como exemplo, uma das alunas adorava a padronagem “Cashimir” (Imagem 1) e estava vestida com uma peça de roupa com essa estampa, porém não fazia a menor ideia de que dentro na cultura indiana essa estampa remete a ideia de fertilidade e geralmente é usada em festividades no início das colheitas. Uma discussão sobre apropriação cultural começou a surgir naturalmente em ambas as turmas.



Imagem 1: Exemplo da estampa originalmente indiana Cashimir.

Iniciei a aula seguinte com duas notícias retiradas de blogs de moda e comportamento. As reportagens tratavam de “looks” com estamparia étnica, uma delas trazia uma fala bastante interessante de uma consultora de moda Danielle Ferraz (Revista digital Caras). A matéria destacava a versatilidade das padronagens étnicas e seguia com a citação da consultora “o único cuidado é adaptar isso a um look urbano para que não fique caricato. Misturar estampas, uma delas com



Editorial “L’Afrique c’est Chic” da revista Vogue Australiana, 12/2011.

Iniciamos um debate sobre a representação daquelas imagens. Aos poucos fomos ponderando as diversas contradições entre discursos contidos nas fotos. Apesar do editorial ter uma inspiração africana há um notável embranquecimento e uma elitização das tradições dessa cultura. Nesse ponto, em uma das turmas, duas alunas que cursaram design de moda relataram que esse editorial possui um olhar mais comercial e visa atingir um público muito específico, a modelo branca com traços europeus é uma estratégia para adquirir a identificação do público alvo. Questionei se era válida essa

apropriação cultural que tem como objetivo o capital e ignora aspectos culturais. Apesar da hesitação responderam que sim e boa parte da turma, também, concordou. Então, questionei a turma inteira sobre o porquê do público alvo da revista não poderia se identificar com uma modelo negra. Houve um silêncio constrangedor na sala. Os estudantes se entreolhavam e não conseguiam responder nada. Vi isso como um indicativo para me colocar no debate mais explicitamente levando em consideração o meu papel político como educadora. Ressaltei a turma que as questões raciais e de apropriação cultural andavam lado a lado, já que muitas vezes esse processo de apropriação se dava de forma bastante imperialista. Chamei a atenção para a frase que dava nome ao editorial “L’Afrique c’est Chic” (em português: A África é chique), o quão implícito estava presente o neocolonialismo nessas palavras em língua francesa.

A discussão reiniciou e diversos alunos contaram alguns relatos de processos jurídicos sobre autoria do trabalho artístico de que tinham conhecimento e estavam relacionados à imagem que analisávamos. Confortei-os, então, com a pergunta retirada de uma matéria na revista eletrônica Capitolina (RIBEIRO, 2015) “Como falar de apropriação cultural se cultura, apesar de ser própria de um povo, não é propriedade do mesmo?” Iniciou-se uma conversa sobre o que é cultura, os alunos chegaram à conclusão que a cultura está envolvida em um forte sentimento de pertencimento.

Sendo assim, um indivíduo pode se sentir pertencente a uma cultura mesmo ela não sendo sua de origem. Logo, apropriação

cultural deve ser cuidadosa em não desrespeitar o outro (a quem se sente parte de determinada cultura). E assim, lancei o seguinte questionamento relacionado às imagens e o que discutimos até então “há ética nessa busca estética?” Os estudantes disseram que dependendo de como fosse realizada poderia ter, mas não viam ética nas fotografias discutidas. Um dos alunos chegou a ressaltar que “que toda imagem deveria se preocupar com uma ética” e que o editorial analisado não fazia nem alusão a uma possível preocupação ética. Um contraponto bastante interessante, já que a princípio eles validaram essas mesmas imagens. Vi isso como uma mudança de posição deles.



Fotos da intervenção urbana “ As ganhadeiras” da artista visual
Thaís Muniz. Dublin, 2015.

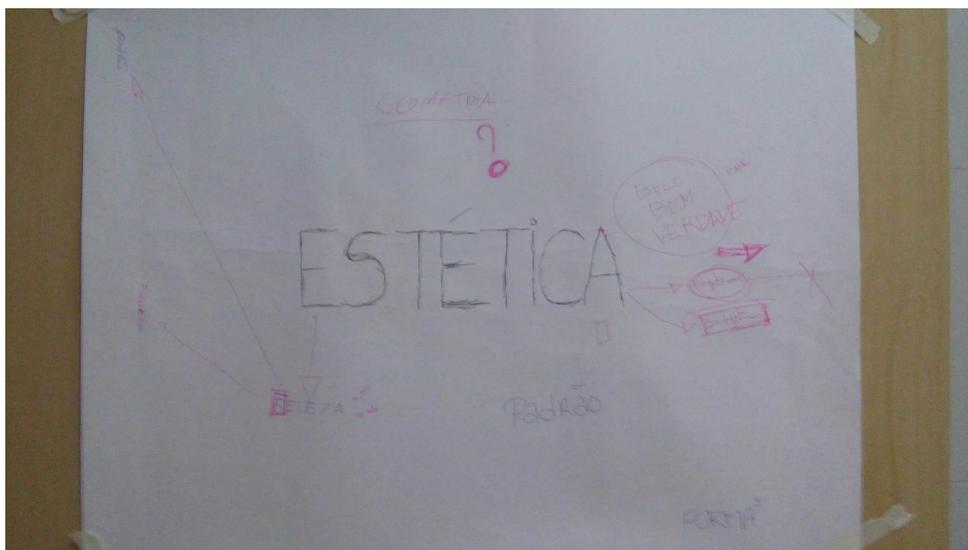
E para finalizar a aula apresentei aos educandos o Projeto Tubante-se. Idealizado pela artista visual e design Thaís Muniz no ano de 2011, com o objetivo de refletir esteticamente e

antropologicamente através dos turbantes. A própria artista comenta em seu website que:

a ação propõe que as pessoas troquem um sorriso por um turbante e uma foto instantânea (tipo Polaroid). A performance evoca a memória e a ancestralidade dos turbantes, como uma homenagem que resgata seu valor histórico-cultural, e contextualiza-o na contemporaneidade para exercitar uma reaproximação desse adorno que se configura como um grande ícone de exaltação e resistência da beleza negra, promovendo sua popularização para que os quilombos urbanos sejam empoderados de mais um elemento da sua cultura.

Além das performances e intervenções urbanas, como a mostrada na imagem 3 (e trabalhadas com os alunos do IFPE), Thaís Muniz promove, também, workshops em vários países do mundo. Ao apresentar aos alunos as imagens da intervenção urbana “As ganhadeiras” imediatamente um dos alunos que já conhecia a estátua de Molly Mallone começou a contar sua história de resistência feminina em um tempo onde uma mulher trabalhar fora de casa era inadmissível. Então, contei, também, a história das Ganhadeiras, escravas recém-alforriadas que vendiam de um tudo nas feiras públicas (doces, cestos, gameleiras) para se sustentar. Aos poucos os alunos foram se posicionando. Ficou muito marcado neles o uso dos turbantes nas duas imagens. Na primeira imagem, a do editorial, o turbante é usado como um mero acessório, um adorno que vem completar o look da modelo. Na segunda imagem, a da intervenção nas ruas de Dublin, ele aparece como símbolo de resistência, de

identidade e empoderamento da mulher negra. Para finalizar a aula contei um pouco da história da artista e como ela se apropriou dos turbantes transformando-os em uma expressão estética e lugar de militância.



Fluxograma sobre o conceito de estética produzido pelos alunos do IFPE e por mim. Acervo pessoal.

Na terceira aula decidi abrir um parêntese na discussão sobre apropriação cultural para adentrar no conceito de estética. Preparei um cartaz de cartolina (imagem 4) com a palavra estética escrita no centro dele. A ideia era fixar o cartaz na parede e ao decorrer da aula prática em atelier eles fossem expressando de forma escrita ou visual o que eles entendiam por estética (formando um fluxograma) e no final da aula discutimos sobre o que foi escrito. Contudo, devido ao tempo e a dinâmica das outras atividades não foi possível a realização dessa

maneira. Sendo assim, pedi aos alunos que escrevessem e à medida que iam surgindo as palavras íamos comentando sobre. Grande parte dos alunos via a estética como sinônimo de padrões e estereótipos. Segundo Suassuna (1927, p. 26) é infundada esse medo que se possui do estudo estético, não é função, nem objetivo da estética impor regras ao trabalho criativo. De acordo com o próprio:

A estética não fere a liberdade criadora da arte (...) Seu campo é outro, outros são seus métodos, outro é seu objetivo; e incumbe, mesmo, à Estética, a defesa da arte, às vezes até contra a opinião dos próprios artistas e escritores, quando saem de seu campo criador e começam a querer doutrinar sobre Arte e Literatura.

Aos poucos fui iluminando o conceito de estética e seus objetivos e tentando fazê-los repensar essa visão. Notei que essa deturpação da visão estética era bastante presente neles devido ao constante uso do termo para designar espaços como salões de beleza e spas. Em seus imaginários esses lugares representam a padronização da imagem pessoal e a estética está profundamente relacionada a isso. Tentei salientar que sim, viver é um ato estético, e que a estética envolve tudo que fazemos mesmo de maneira inconsciente. Porém, impor regras e padrões não é a função desse campo da filosofia, e que essa padronização sofre, também, influências históricas, sociais e culturais. Para finalizar, dei um breve panorama histórico do estudo estético, salientando seus momentos decisivos e enfatizando como esses momentos ainda reverberam em nossa sociedade.

Considerações finais

Como quem faz um esboço de um quadro, mas não consegue transpô-lo à tela, uma eterna sensação do inalcançável se instalou em mim durante todos os momentos. Acredito que, em parte, por minha falta de experiência, em outra, por cada vez que olhava para os alunos sentia cada vez mais o peso de ser Professor. Em algumas ocasiões essa sensação de pesar se incorporava ao meu ser de uma forma que nem mais o sentia, aceitando-o como parte de mim. Em outro instante se tornava um fardo insustentável.

Sempre que penso em educação me vem à mente um campo de batalha, lugar de resistência, de mudanças. E apesar de achar a analogia muito pesada e que em nada reflete a afetividade do processo educativo, me questiono diariamente se posso fazer a diferença. Na maioria das vezes, a resposta é “não, ainda não”. Questiono-me, então, quando estarei. Aos poucos vejo que nunca, que essa sensação de incompletude vai me acompanhar em meu caminho. Aos poucos vejo que terei que lidar com esse sentimento e ir transformando-o em algo a me impulsionar cada vez mais e não o encarar como um peso. E tento compreender que nem sempre isso será um processo fácil e aprazível...

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAMARGO, Luiza. Veja 8 tendências de moda que estarão em alta no verão 2015. Revista digital Caras. Dezembro, 2014. <http://caras.uol.com.br/verao/veja-8-tendencias-de-moda-que-estarao-em-alta-no-verao-2015#.VI39NXarTIX> Acesso: 01/12/2015

CORDIOLLI, Marcos. **Ética e estética como processos de formação de valores**. Encontros Necessários “ética e estética”. Mesa em evento. Curitiba, ACT - Ateliê de Criação Teatral, 03 set. 2005.

ÉSTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: Mitos e arquétipos da mulher selvagem**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GILLOW, John. SENTANCE, Bryan. Tejidos del mundo: Guía visual de las técnicas tradicionales. Editora Nerea. San Sebastián, 2000. Acesso em: https://books.google.cl/books?id=RmpjksLMG6AC&pg=PA9&lpq=PA9&dq=tejido+kente&source=bl&ots=xCvWTgRZLG&sig=CBDnENZQOxhdrFNbp7fYJy_1FJU&hl=en&sa=X&ei=WdjgVMr2EKvIsQT28IDgDg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: uma relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MEANY, Paul. L'Afrique c'est Chic. Vogue Australia. Dezembro, 2011. <https://models.com/work/vogue-australia-lafrique-cest-chic/67867> Acesso em: 01/12/15

MUNIZ, Thaís. Projeto Turbante-se. Projeto artístico em construção. Relatos no site: www.turbante.se

OKASAKI, Aymê. KANAMURU, Antonio Takao. **O estampar da arte/educação**. Resumo para a 4º ENPModa. Florianópolis, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula** - uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Editora autêntica. Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apropriação cultural e mediação pedagógica: Contribuições de Vygotski na discussão do tema. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

RIBEIRO, Stephanie. O que é apropriação cultural? **Revista digital Capitolina**. Acesso em: <http://www.revistacapitolina.com.br/o-que-e-apropriacao-cultural/>

SUASSUNA, Ariano. Uma teoria da arte rupestre. Transcrição da conferência realizada na abertura 4º Seminário “O Mundo simbólico na Pré-história do Nordeste”. Recife

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 4º edição. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

SANTOS, Elaine Costa. Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2008

VALCÁRCEL, Amelia. Ética contra estética. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2005.

YAMANE, Laura Ayako. Estamparia Têxtil. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Mariah Cysneiros da Silva

O artigo tem o intuito de compartilhar as experiências iniciais da docência que vivenciei enquanto graduanda, no curso de licenciatura em Artes Visuais, numa escola da rede pública estadual em Pernambuco. Os caminhos se mostraram sinuosos e se apresentaram com o asfalto em demasia desgastado. Porém, mediante todo o caos estabelecido, consegue-se perceber mecanismos que não irão sanar da noite para o dia tais percalços, mas que mediante a persistência traz bom resultado. Como aporte teórico utilizei a Cultura Visual para trabalhar em sala de aula temas étnicos e culturais. Em meus propósitos com relação à docência, os mais importantes ao abordar a construção étnica do Brasil, foram: quais conhecimentos étnicos, raciais e culturais os estudantes possuem? Quais destes conhecimentos os representam e como influenciam e se manifestam em suas criações artísticas?

Primeiras aproximações e impressões

No processo de ensino aprendizagem nesta escola abordei alguns aspectos sobre as questões étnicas, raciais e culturais

brasileiras: indígenas, negros e brancos, a fim de ampliar os processos criativos dos alunos e desmitificar certas construções narrativas, permeadas numa cultura colonizadora.

Durante o 5º período, no semestre 2016.1, cursando o componente curricular obrigatório Estágio I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Pernambuco, observei e fiz regência nas aulas de Artes para alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, que possuíam entre 13 e 17 anos, numa escola da rede estadual de educação em Pernambuco. Nos primeiros dois meses destinados à observação, assisti a diversas aulas de disciplinas variadas e observei o espaço físico da escola. A escola é de pequeno porte, contendo apenas oito salas de aula, a sala dos professores, a sala da direção, os banheiros dos estudantes, onde havia a divisão entre o dos meninos e o das meninas, banheiro dos professores, cantina, que eles chamavam de cozinha, onde são servidas as merendas na hora do recreio, uma mini biblioteca, a sala de computação desativada e um pátio central que utilizam para as atividades recreativas. A sala onde se encontrava a direção e a sala dos professores eram apertadas e climatizadas, já as salas de aula possuíam a maior parte dos ventiladores com avarias praticadas pelos próprios estudantes, segundo eles mesmos.

Mediante as circunstâncias, os estudantes apresentavam comportamento inquieto, pois as salas situadas do lado esquerdo, durante o período da tarde, recebiam incidência muito grande do sol, resultando em muito mormaço, calor e por consequência, em

desconforto, tanto para os estudantes, que entram e saem a todo o momento das salas, para beber água, quanto para os professores.

Nas diversas aulas de matemática, português, geografia e história que eu observei foi perceptível que os estudantes queriam aprender. Os olhos curiosos, naturais da fase em que se encontravam, sempre estavam voltados para o docente presente, embora também houvesse aqueles dispersos e inquietos. Vários estudantes chegaram ao ensino fundamental apresentando defasagens graves no ensino, problemas de leitura, compreensão de texto, não conseguiam realizar as quatro operações básicas em matemática, entre outras. Minha relação para com os estudantes foi bastante harmoniosa, em sua maioria me acolheram e criaram expectativas acerca do meu trabalho para com eles. Em relação ao corpo docente, se mostraram devidamente prestativos aos meus anseios enquanto aprendiz e se disponibilizaram no que fosse preciso a me ajudar. Tive acesso a todas as aulas, das mais variadas disciplinas, para tornar a minha observação mais ampla em aspectos metodológicos, me permitindo uma visão mais abrangente em relação ao ensino aprendizagem.

Um dos pontos cruciais a serem observados, dentro da sala de aula, é o de que embora tenham aulas nas quais os professores se esforcem em repassar os conteúdos de forma oral, com o auxílio do livro ou do datashow (projektor de imagens), para apresentação de documentários, filmes ou slides, os estudantes estavam acostumados a ver as anotações no quadro para poderem copiar. Só assim sentiam-se

seguros, não se sentiam confortáveis em dialogar, muito menos em se posicionar a frente para apresentação dos trabalhos.

Outro aspecto que deve ser apontado foi a falta do espaço para os estudantes realizarem as atividades de educação física. No pátio central, único espaço externo ocorria partidas de futebol, as peladas, porém como atividade para tirá-los do ócio, no caso da falta de algum professor, portanto, sem nenhuma orientação de um profissional da área e em horários inadequados, atrapalhando o funcionamento escolar através do barulho e dispersando aqueles que estão em aula. Para suprir a falta do professor e a falta de atividades extra-sala como: aulas de campo, aulas de educação física, entre outros, além dos jogos de futebol que ocorrem de forma indeliberada, foi permitido dentro das salas de aula, na ausência do professor, jogos de xadrez, damas e dominó.

Em relação a realizações das aulas de artes, não possuíam um espaço apropriado, como um atelier. Por conta da escassez, a direção escolar não possibilitava fácil acesso para a utilização dos materiais (cola, tesoura, tinta guache, cartolina, papel ofício, lápis grafite...). Em uma das turmas, 8º ano, os estudantes não sabiam dizer o que estavam estudando em artes. Nas quintas-feiras, dia que, no horário escolar constava uma das duas aulas de artes visuais, a docente não lecionava por acordos feitos com a direção, ou seja, desvio de função. Pela ausência da professora, os estudantes desta turma sentiam-se desprezados, esquecidos. Não foi constatado nenhum tipo de projeto

desenvolvido na escola, nem no âmbito das artes, nem em qualquer outra disciplina.

A decoração escolar era desbotada, observei na sala dos professores, uma tentativa frustrada, com a exposição de inúmeros girassóis amarelos, feitos com cartolina, pregados nos armários, denotando explicitamente a carência de um arte educador na instituição de ensino. Isto se refletia nitidamente na falta de produções artísticas nas instalações da escola. Quando muito foi percebido durante o período Pascal, a presença de cartazes, confeccionados pelos estudantes, apresentavam-se bem convencionais e pobres, não apresentavam propostas esclarecedoras, tratavam a temática de forma superficial. Nesta mesma festividade, um dos poucos momentos em que os alunos exploraram de forma mais ampla a temática, através de uma representação teatral da Santa Ceia, onde os professores do turno da tarde (cada turno se organiza de forma independente) se responsabilizaram em conseguir vestimentas, em fazer um rateio para a compra de suco de uva e pães, em conseguir os materiais necessários para o cenário da apresentação como: mesa larga, toalha, cadeiras, pratos e copos, houve a censura por parte de uma funcionária, técnica administrativa, lotada no turno da manhã, que acusou os docentes de não darem aula e ameaçou enviar um ofício a GRE (Gerência Regional de Educação). A atitude da técnica administrativa não teve relação com questões religiosas, o problema consistiu no fato da mesma não considerar as festividades como trabalho pedagógico.

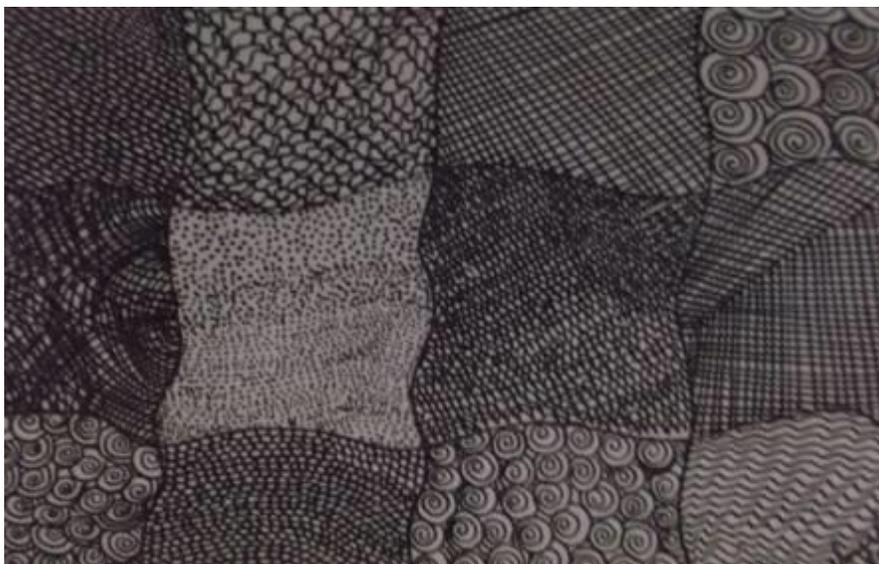
Para o resgate e valorização desses meninos e meninas, faz-se necessário trabalhar questões relacionadas à identidade, as raízes, explorando alguns aspectos da formação do nosso povo, a fim de levá-los a uma melhor compreensão de si mesmos e do mundo que os rodeia e assim entenderem de forma gradativa, a atual situação em que estão inseridos, mostrando-os a possibilidade de novos caminhos, de novas perspectivas. Ao abordar assuntos pertinentes da sociedade, como questões étnicas, financeiras, geográficas por intermédio da arte, estamos desconstruindo conceitos que fazem parte de um ótica elitista, ouvindo vozes de timbres e tessituras diferentes, para um melhor futuro, onde todos de fato tenham iguais oportunidades.

Embora o relato apresente um cenário degradante, os professores demonstraram empenho, os estudantes frequentavam a escola, alguns pediam inovações, contrariando a política de controle do contexto, que instaurava o medo, relacionando-os com a delinquência, alimentando desta maneira, o distanciamento permeado no racismo cotidiano, limites culturais, entre outros. Eu insisto na docência, acredito no potencial que possui e acredito no que uma colega disse: “ver aquele povo se mexendo para aprender, querendo aprender, é muito bonito. Só eles caminharem até a escola é uma benção”.

Reflexos dos meus pensamentos e sentimentos

A imagem elaborada foi fruto de uma série de sentimentos despejados até a última gota no primeiro dia em que estive na escola.

Notei, com toda a sensibilidade, a efervescência dos estudantes e toda a heterogeneidade que se apresentava naquele instante. A história é bem interessante, num momento de catarse, resolvi desenhar na sala, durante uma aula de matemática, de maneira explícita, para que se tornasse identificável em qual área eu estava estagiando, pois em todo momento os estudantes indagavam o que eu estava a fazer ali, me identificando como estagiária de matemática, por mais que eu relatasse que era de artes visuais.



“Texturas”, 2016, Mariah Cysneiros, Nanquim sobre papel Canson

Tema e justificativa do projeto

Os temas escolhidos para serem trabalhados nas turmas do 8º e 9º ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental foram as “culturas indígenas”, as “influências da arte européia no Brasil” e as “culturas afro-descendentes”. A proposta em levar aos estudantes o conhecimento no campo das Artes estava centrada no envolvimento de todos, num processo de ensino aprendizagem em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Estes temas propõem, certamente, contribuições valiosas na relação professor-aluno, considerando o passado e o presente da Arte, mas com foco nos avanços possíveis na construção de novos conhecimentos e vivências de novos saberes.

É importante ressaltar ainda que o conhecimento da Arte e da cultura local e região são de extrema valia, sendo essencial não só obter o saber como a Arte é concebida, mas também como é aplicada no ensino e como se manifesta no contexto local e regional, destacando os saberes culturais e suas origens.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares de Arte, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, é fundamental que os educandos “compreendam que suas experiências em Arte e com Arte, em cada campo específico, são para Arte integrante da construção de seu conhecimento. Seu trajeto de aprendizagem deve estar em constante relação com a própria Arte, consigo mesmo e com o mundo”.

Objetivos e conteúdos

Para que a aprendizagem fosse realmente significativa para os estudantes, para a construção de um novo olhar sobre o mundo em que vivemos, foi necessário tomar por objetivos: conhecer os signos (palavras escritas e faladas, gestos, objetos, roupas e arte tradicional) das diferentes linguagens artísticas em especial, as artes visuais, buscando compreendê-los como parte de uma linguagem que interage como instrumento de comunicação e expressão política, histórica e cultural na sociedade. Possibilitar conhecimentos sobre alguns aspectos das culturas indígenas, das influências artísticas européias no Brasil e das culturas afro-descendentes. Explicar conteúdos e processos de criação que provoquem o desejo de saber mais sobre a arte indígena, a arte européia no Brasil e a arte afro-descendente. Reconhecer a pluralidade e expressões artísticas em alguns aspectos das culturas indígenas, européias e afro-brasileiras. Conhecer e valorizar em alguns aspectos a Arte e a cultura de alguns locais e algumas regiões brasileiras, situando-se geograficamente nesse contexto. Estabelecer relações entre as produções artísticas indígenas, influências européias no Brasil e da arte afro-descendente, seu contexto histórico social e sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que cria conexões entre tradição e contemporaneidade. Refletir sobre as artes plásticas no Brasil, sobretudo, a partir da questão da projetividade consciente ou não de artistas contemporâneos, que utilizam elementos das culturas indígenas, européias e africanas, denotando características próprias da arte nacional. Discutir a presença

de uma identidade nacional brasileira nas obras estudadas e nos discursos dos seus respectivos autores. Os objetivos tem por finalidade, possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de elaborar reflexões críticas sobre Arte.

Dentro dos conteúdos abordados em sala de aula podemos destacar: arte indígena, seus Signos e Significados (o que os signos dizem). Produções artísticas contemporâneas (body art). Arte Colonial – 1500. O Brasil holandês – 1630 a 1654. O Brasil português – Barroco. Afro-descendência artística no Brasil. Diálogos contemporâneos – Produção de arte contemporânea no Brasil.

Desenvolvimento metodológico do processo ensino-aprendizagem

A Proposta Triangular é uma referência incontestável na história do ensino de Arte no Brasil. Essa abordagem metodológica visa segundo Ana Mae Barbosa (1998) desenvolver a capacidade dos alunos em realizar uma análise crítica da obra de arte. A abordagem triangular tem como base procedimentos de descrição e análise na interpretação e avaliação da obra de arte, na investigação de seus significados, além de discutir assuntos de estéticas apresentadas na obra de arte, ampliando o repertório cultural dos alunos e explorando potenciais de criação artística. A Proposta Triangular defende, também, que os três eixos da aprendizagem (apreciar, contextualizar e fazer) podem ampliar a capacidade cognitiva e crítica de crianças e jovens. Nesse sentido, o estudante seria estimulado a criar suas

próprias manifestações poéticas e artísticas com um repertório cultural alimentado pelas produções de diferentes artistas. Essa concepção de ensino de Arte valoriza o processo criativo, o conhecimento com procedimentos artísticos, a acessibilidade de bens culturais, além da relação entre a arte e a vida.

Entretanto, outras concepções de educação estética, artística e cultural vêm trilhando caminhos próprios nas escolas e nos programas educativos brasileiros. O estudo da cultura visual proposto por Fernando Hernández (2007) também desencadeou vários estudos sobre o ensino de Arte e ainda influencia diversos núcleos de pesquisa em universidades brasileiras.

A ideia da cultura visual é interdisciplinar procurando buscar referenciais de arte, arquitetura, história, mediação cultural, psicologia, antropologia. Ela ainda não se organiza com base em nomes de peças, fatos e sujeitos, mas a relação estabelecida com seus significados culturais. O autor defende uma abordagem da arte que considere “a arte e a cultura como mediadores de significados, na qual o significado pode ser interpretado e construído” e as imagens podem “informar àqueles que as vêem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 54).

Na intenção de criar diálogos entre arte e sociedade contemporânea determina-se como proposição e embasamento teórico, trilhar percursos em campos conceituais da arte para estudar as várias linguagens artísticas com a ideia de que em toda obra de arte, sejam das linguagens visuais, cênicas, literárias ou musicais, há o

pensamento do ser humano e sua condição de ser e estar imerso a contextos culturais. Dessa forma, entende-se arte como um produto do ser humano que lida com uma rede complexa de pensamentos, relações e modos simbólicos de fazer e expressar leituras do mundo.

A partir da leitura do livro *Catadores da Cultura Visual* (HERNÁNDEZ, 2007), temos uma noção do que se trata este vasto campo epistemológico. Por conta da sua amplitude, torna-se natural o surgimento de questionamentos, receios, enfim, insegurança acerca de como vamos utilizá-lo a favor da educação, em prol da formação crítica de nossos alunos. Entende-se que se faz necessário abordar questões sociais (gênero, sexualidade, violência...), porém temos que nos atentar para a construção de um pensamento crítico que reflita, que indague e para tal, devemos estar apropriados, embasados e seguros acerca do que queremos estudar, compreender.

A cultura visual aplicada no ensino das artes visuais há muito contribui para a construção da visão sensível, aquela que percebe o que está fora do alcance, o que aparentemente está invisível, um olhar não excludente, suscitando em muitos a criticidade e até mesmo a autoestima, a partir da compreensão mais ampliada de si e do que o rodeia. Enquanto graduanda em Artes Visuais reconheço a importância da valorização das mais variadas culturas, descartando por completo a possibilidade do enaltecimento de uma em detrimento de outra. Embora, tenhamos que nos atentar que existem caminhos a serem traçados e diversos desafios a serem superados. As artes estão inseridas na cultura visual, que por sua vez abrange múltiplas

maneiras de externar os anseios sociais. Cabe a nós, arte educadores, elaborarmos nosso projeto de forma que a compreensão esteja atrelada a questões sociais e culturais, a fim de buscar a desconstrução de muitos conceitos pré-estabelecidos. Contribuir para que haja uma imersão maior em tais valores. Hernandez em sua afirmação:

Quando falamos de cultura visual, nos referimos a “objetos” como a perspectiva de estudo. Tenho a impressão de que aqueles que, como nós, se interessam em favorecer experiências de aprendizagem neste campo educativo, concordam com a necessidade de se ampliar e desnormalizar os objetos e os artefatos com os quais se trabalha em educação das artes visuais (HERNANDEZ, 2007, p. 3).

Em observação ao funcionamento e comportamento dos discentes em uma escola pública da rede estadual, pude perceber o quanto é importante abordar aspectos sociais e culturais, pois se percebe claramente, os problemas enfrentados em seus cotidianos e que não são compartilhados em sua maioria. Uma das piores causas para a estagnação do aprendizado dos conteúdos escolares é a falta de suporte fora da escola e o acesso negado a informações cruciais. Dentro dessa realidade, torna-se de suma importância, perceber o que mais os aflige para desta forma desmitificar, quebrar barreiras, causar rupturas, deslocando o olhar de maneira que se possa deixar fluir novos prismas. Quadro no qual a cultura visual aparece múltipla, formando um heterogêneo campo de forças, o qual vem emergindo no

processo crescente de reflexão sobre as mais variadas problemáticas sociais.

Essa empreitada parece, contudo, um tanto difícil, pois corroborando a marginalização sociocultural, as articulações entre arte e sociedade são desvalorizadas pelo sistema educacional brasileiro. No ambiente escolar a disciplina de Artes é vista como inferior, menos essencial, do que português, matemática, entre outras. Entretanto, é preciso reconhecer que já há caminhos trilhados, experiências realizadas, espaços abertos a ocupar. Utilizando uma compreensão crítica e performativa, é proporcionada em sala de aula a oportunidade do deslocamento do olhar em relação aos povos indígenas, negros e brancos que fizeram e fazem parte da construção histórica do nosso país. Através de problemas culturais, trabalhamos em conjunto para uma melhor compreensão e desconstrução de inúmeros valores instaurados, a fim de que os alunos se posicionem mediante tais percalços. A saber, segundo Hernandez:

Uma perspectiva que não considero pronta, acabada, mas em permanente construção. Como os termos “crítico-crítica”, em educação, aparecem muitas vezes e com significados diferentes, é importante dizer que a noção de “compreensão crítica” não se fundamenta em valorações ou juízos individuais, mas na pluralidade de perspectivas de análise em relação aos objetos e sujeitos da cultura visual (perspectiva semiótica crítica, desconstrucionista, intertextual, hermenêutica, discursiva, etc.) (HERNANDEZ, 2007, p. 79).

Se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade. Ao tratar questões étnicas num país multicultural, como é o Brasil, abordamos diversos aspectos das problemáticas sociais como temas transversais, que conseqüentemente são explicitados pelos alunos em sala de aula. Podemos citar o racismo, o machismo, a sexualidade, entre outros, a fim de suscitar rupturas acerca de assuntos pertinentes e ainda tidos como tabus em dias atuais.

Momentos de aprender e de ensinar

Nos momentos em sala de aula, houve a abordagem em alguns aspectos das culturas indígenas, das influências européias e das culturas afro-descendentes. Dentro do âmbito da arte, houve a conexão entre essas culturas e artistas da contemporaneidade. Nas culturas indígenas, foram enfatizadas as pinturas corporais, relacionando-as com a tatuagem contemporânea e a body art que utiliza o corpo como suporte para a arte. Com as culturas afro-descendentes, foram feitas conexões aos artistas que fazem uma arte projetivamente africana, dentre esses, Caribé, Rubem Valentim, Mário Cravo Júnior, Agnaldo dos Santos, Heitor dos Prazeres, Emanuel Araújo, Abdias do Nascimento, Ronaldo Rego e Jorge dos Anjos. Nas influências

européias, foi abordada a necessidade, na época em que Maurício de Nassau aportou em Pernambuco, de através das pinturas, fazer o registro do Novo Mundo, partindo do olhar eurocêntrico.

Pensando nesta necessidade, que o homem enquanto indivíduo tem de registrar aquilo que lhe interessa e que faz parte do seu universo interior, elaborei uma aula dedicada à produção artística para a confecção de máscaras. Os estudantes puderam escolher entre duas atividades propostas. A primeira utilizando uma máscara de papel como suporte. Fizeram uma composição com características humanas e decidiram que sentimento iriam expressar. Para tal, tiveram que ressaltar características para que essa expressão fosse alcançada, criaram elementos e detalhes com canetas hidrográficas. O material utilizado foi máscara de papel, tesoura, cola branca, revistas e canetas hidrográficas. Na segunda opção, com máscara de papel, criaram uma composição com imagens extraídas de revistas e jornais e selecionaram imagens com as quais tinham algum tipo de identificação colando-as sobre o suporte. Lembraram-se de deixar espaço para os olhos e para respirar. Foi apresentado, como referência artística aos estudantes, o trabalho do fotógrafo norte-americano Arnold Newman (1918-2006) que fez muitos registros das coisas que o interessavam como imagens de políticos e personalidades artísticas. Algumas dessas imagens compõem a fotografia feita em 1988 por Abe Frajndlich (1946-) que retratou Arnold Newmam com uma máscara de papel em que foram coladas várias das fotografias feitas por ele. Do mesmo modo, as fotografias que os estudantes tiraram ou gostaram de

olhar, também contaram um pouco de si mesmos. Ideias, pessoas que admiraram e que foram inspirados por elas recortando, colando, criando.



Figura 1 – Atividade prática de artes com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Como os processos criativos foram avaliados?

A avaliação não deve medir apenas a assimilação mecânica dos conteúdos, mas também a aplicação de habilidades e competências diversas. Uma avaliação nos moldes tradicionais com ênfase quase absoluta em provas mensais ou bimestrais, não deveria ser o único parâmetro. Embora tendo sua importância e validade, acredito que esse meio seria complementar a esse processo e que o núcleo principal da avaliação decorreria da participação e do

envolvimento dos alunos em discussões em sala de aula e na realização das atividades propostas.

Convocar alunos, individual e coletivamente, para elaborar conceitos gerais da avaliação (que incluiriam as dimensões conceituais das disciplinas, mas também posturas e comportamentos individuais, das equipes e da classe como um todo) poderá servir para aferir o rendimento conseguido em sala de aula e preparar o caminho dos trabalhos seguintes. O processo de avaliação contínua sugere verificar o que o aluno realmente aprendeu. As diferentes atividades propostas são úteis para este tipo de avaliação. Cabe ao professor também avaliar as próprias estratégias escolhidas para o seu curso e a necessidade ou não de rever procedimentos.

Além da avaliação contínua, temos também a possibilidade da avaliação diagnóstica que consiste no uso de instrumentos de avaliação como recurso para verificar o desenvolvimento do aluno e seu sucesso em cada um dos objetivos propostos. Essa perspectiva de avaliação pressupõe a existência de objetivos que vão além de meramente “passar o conteúdo” e depois verificar se ele foi assimilado ou não. Tais objetivos têm caráter de conquistas cognitivas progressivamente mais complexas, mais do que uma restituição de informações fornecidas em aula. Essa avaliação contínua consiste no processo de ensino aprendizagem onde são realizadas a avaliação formativa e a avaliação somativa, sendo esta última não muito utilizada durante as minhas primeiras atuações como docente.

A avaliação que permite a criatividade do aluno é importante para a superação do que Paulo Freire chamou de “educação bancária” e Ausubel chamou de “aprendizagem mecânica”. Ou seja, aquela composta principalmente por conteúdos que se aprendem por repetições constantes e técnicas de memória, mas não chegam a constituir um todo significativo e aplicável à vida e cujo destino, ao longo dos anos, é desaparecer quase por completo. Instrumentos que incentivem a criatividade, a resolução de problemas e o levantamento de informações que sejam aplicadas na criação de novos enunciados, são benéficos a uma fixação do aprendizado não só nos termos do conhecimento histórico, mas de um saber-fazer que será útil no cotidiano do cidadão, filtrando as informações necessárias às suas decisões.

Dentre os meus propósitos com relação à docência, os mais importantes ao abordar a construção étnica do Brasil foram as questões pertinentes acerca de quais os conhecimentos os alunos tem sobre suas raízes étnicas raciais, ou seja, quais conhecimentos étnicos, raciais e culturais eles possuem? Quais destes conhecimentos os representam e como influenciam e se manifestam em suas criações artísticas?

Nas avaliações, professores e alunos podem beneficiar-se de uma linguagem coloquial que introduza com detalhe e clareza o que se pede, investindo em situações-problema, abusando de textos introdutórios, fontes, textos e figura de análise. É possível esperar melhores resultados com orientação clara e com uso de verbos e

explicações que apontem com precisão o que se espera do aluno. Assim, é possível requisitar as mais variadas capacidades das mais simples (classificar, associar, identificar) às mais complexas (estabelecer relações, comparar, levantar hipóteses, avaliar, propor soluções). Obviamente para que sejam avaliadas, devem ser exercitadas.

Outro elemento cotidiano no ensino são as pesquisas demandadas como tarefa fora da sala de aula. Com disponibilidade de sites de internet que armazenam programas de televisão, gravações de vídeo, trechos de filmes etc., é possível propor pesquisas nas quais o aluno extraia informações disponíveis em reportagens e entrevistas, por exemplo, redigindo sua pesquisa a partir daí. Enfim, sem que haja cópia de trechos de enciclopédia ou de livros ou aquela pesquisa em que o aluno através dos servidores de busca, simplesmente digite o tema, selecione, copie e cole.

As atividades devem desenvolver habilidades de linguagem, capacidade de se relacionar, analisar, interpretar dados, fatos, situações e modelos explicativos. Ao mesmo tempo elas devem visar à produção de trabalhos artísticos, individuais e coletivos que permitirão avaliações diferenciadas. Cabe ao professor mobilizar os alunos no processo de autoavaliação do qual devem fazer parte não só uma autorreflexão, mas os comentários feitos pelos colegas de sala.

Referências

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Brasil, Histórias, costumes e lendas.** São Paulo – SP: Grupo de Comunicações Três S.A., 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte – MG: C/Arte, 1998.

BEUTTENMÜLLER, Alberto. **Viagem pela arte brasileira.** São Paulo – SP: Editora Aquariana, 2002.

CARDOSO, Rafael. **A arte brasileira em 25 quadros [1790-1930].** Rio de Janeiro – RJ: Editora Record, 2008.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira.** Belo Horizonte – Minas Gerais: Editora C/ Arte, 2007.

FERRARI, Pascoal Fernando; FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNIO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio. **Por toda Parte.** São Paulo – Bela Vista – SP: Editora FTD S.A., 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre – RS: Mediação, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** evolução e o sentido do Brasil. São Paulo – SP: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Cristiano Acosta; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Refletindo sobre Avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio. Presidente Prudente – SP: Nuances: estudos sobre Educação, v.26, n. 1, p.148-162, jan./abr. 2015.

MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS DE MANO DE ARTISTAS ESPAÑOLES

Natalia García Martín

Punto de partida

Este artículo trata sobre mi estancia como profesora de arte en prácticas en la escuela *Erem Diario de Pernambuco* (Escuela Estatal en Recife, Brasil). En estas páginas hago un repaso sobre mi proyecto, el desarrollo de las aulas, metodologías utilizadas tomando como referencia a diferentes autores y otras impresiones personales.

No sabía por qué había elegido la asignatura de *Estagio*; fue un impulso. Recién llegada de España y sin entender una sola palabra de portugués, esa era la situación en mi primera aula como observadora. Venía del Grado de Bellas Artes, donde no se imparte ninguna asignatura sobre educación y esto aumentaba mi inseguridad a la hora de dar clase.

El único contacto que yo había tenido con la educación había sido una labor como voluntaria en Kenya donde mostraba diferentes técnicas artísticas en un colegio aún estancado en las tradicionales formas de enseñar. No era oficial, por lo que como supervisores solo estaban mis conocimientos sobre el mundo del arte, las horas buscando información en internet y las ganas de aportar algo que dejase marca a esa comunidad. El resultado fue muy satisfactorio y me

fui de esa aldea pensando que los objetivos estaban cumplidos pero ahora, con las prácticas en una escuela estatal en Recife (Brasil), me enfrentaba a una situación diferente en la que había una evaluación; eso lo cambiaba todo.

El comienzo de mi aventura

El primer día en la escuela tuve dos impresiones muy diferentes. La primera fue que la escuela era un abanico de colores diferentes y una mezcla racial; el volumen era alto, los niños reían y gritaban; nadie parecía estar apartado en ese ambiente que se percibía tan alegre y amigable. Estas fueron las primeras impresiones que recibí cuando llegué al colegio en septiembre de 2015, por lo que yo estaba feliz de poder formar parte de todo esto. La fiesta de colores y sonidos me parecía una representación fiel de lo que yo entendía que era Recife, Brasil. Pero claro, había muchos otros aspectos a tener en cuenta: no estaba en la calle, sino una escuela de enseñanza media.

La primera persona con la que tuve contacto en la escuela fue el director que me hacía preguntas sobre mis intereses en estas prácticas. Hasta ese momento todo bien. Tras poner en regla todos los papeles sobre las prácticas, me embarque en esta nueva aventura. Ahí esperaban los profesores a los que iba a acompañar en algunas materias. Todos eran de mediana edad, profesores que llevaban dando clase toda su vida apoyándose en los mismos patrones tradicionales. Al entrar en el aula los alumnos se mantuvieron callados; parecía que habían visto un fantasma. Habían pasado de un ruido ensordecedor al

silencio más absoluto, pero como era de esperar duró poco. A continuación comenzaron a gritar. Parecía una batalla a ver quién gritaba más, y la profesora como solución elevaba aún más su voz para hacerse escuchar; se creaba una rueda que parecía que no acababa. Por razones obvias, los gritos de los alumnos eran lo que más me molestaba, pero igual de irrespetuosa me parecía la pasividad y poco ímpetu que ponían los profesores en sus clases.

Las diferentes asignaturas se daban paso, una tras otra, a un ritmo frenético. Había una hora para cada una, que debería ser tiempo suficiente como para profundizar en su contenido; sin embargo no era así. Las asignaturas iban sucediéndose y después de asistir a cinco horas de aula como observadora, sentía que si me preguntaban sobre qué se había tratado en clase, no sabría la respuesta. Tras salir de ese lugar solo me venía a la cabeza una pregunta: Natalia, ¿realmente quieres dedicarte a esto el resto de tu vida? La respuesta era un no rotundo. Así era al menos hasta el momento...

Manos a la obra

Me enfrentaba ante la responsabilidad de dar clase al “peor grupo de la escuela”, como lo calificaron los profesores. Y yo, que ni hablaba ni entendía portugués, me sentía ahí, en el medio del ruedo donde todos estaban expectantes ante mis primeros movimientos en escena. Estaba muerta de miedo, pero había que ponerse manos a la obra. A pesar de hacer Bellas Artes en España no hay ningún tipo de arte plástico en el que sea destaque. Y ahora, ¿cómo podría dar clases

de algo que no se a otras personas? Me parecía injusto porque se merecían algo mejor, según mi punto de vista, sin embargo podía hacer algo interesante y con lo que aprendieran. Tenía la libertad de tratar el tema que quisiera, por lo que seguro que algo tendría para ofrecerles.

Según fui asistiendo a más aulas y hablé con ellos llegaron las ideas. Había dos cosas de las que me percaté rápido y que podían funcionar juntas: que no encajaba la forma en la que se impartían las diferentes asignaturas y que los alumnos me bombardeaban con cientos de preguntas sobre mi país. Ahí tenía la clave.

Cuando estuve de voluntaria en África trabajé mucho sobre la importancia de la creatividad en el aula. Me pareció un tema muy interesante sobre el que seguir trabajando, y esta escuela también precisaba de ayuda en eso. ¿Y qué mejor forma de hacer esto atractivo que introduciendo elementos culturales de mi país?

Dónde estaba el problema

El principal problema que yo veía en las clases, en especial en la de arte, era siempre el mismo; el obsoleto sistema educativo que estaban utilizando los profesores. Este sistema no está dirigido para formar personas, sino máquinas. Todos esos adolescentes iban a la clase con un bolígrafo, un papel, y la mente preparada para copiar lo que la profesora dictaba, sin razonarlo. En esa escuela hacía falta actualizar ese modelo obsoleto en el que se apoyaban todos los profesores. Me encontraba ante un panorama que era como estar

dentro de una fábrica. Era lineal y se basaba en agruparles y mantenerles conformes. Por el contrario era necesario luchar por provocar el despertar de esos adolescentes en un proceso que es puramente orgánico. Ken Robinson ya habló de esa “revolución” que la educación precisa, renovando conceptos y métodos:

The challenge now is to transform education systems into something better suited to the real needs of the 21st century. At the heart of this transformation there has to be a radically different view of intelligence and of creativity (ROBINSON, 2011, p. 20).

Con cada aula que presenciaba se afianzaba más mi teoría de que los profesores querían crear un molde por el que pasar a todos estos niños, homogeneizándolos, y simplificando la formación y la evaluación. La vida no va de la mano con la linealidad, por el contrario es orgánica; vamos dando forma al camino y explorando nuestros talentos basándonos en las circunstancias que nos rodean. Y luchar contra la homogeneidad es la clave para ser conscientes de las capacidades que tenemos. Cada uno de esos adolescentes tenía inquietudes diferentes, y sus talentos eran bien diversos. Por lo que mi labor era cuidar todas estas habilidades, ser capaz de reconocerlas y potenciarlas para así ofrecerles nuevas sendas en la vida.

El punto por el que tenía que empezar para lograr esta transformación hacia lo orgánico era personalizar las circunstancias de cada alumno. Al centrarme en lo me que pedía cada uno les aportaba confianza, lo que se traducía en libertad para escoger.

La jerarquización

La hora de trabajar con las habilidades de cada estudiante me enfrentaba a tener que trabajar todo eso en la asignatura peor valorada y peor enfocada de la escuela: arte. No tardé en percatarme de que existía una clasificación jerárquica en las asignaturas que se daban en ese colegio. Esta jerarquización se sostenía sobre la idea de que las materias realmente importantes son aquellas que te van a ayudar a conseguir un “buen empleo”. Se podía diferenciar en la cúspide de la pirámide asignaturas como matemáticas y lenguas, después filosofía, y en la última posición arte. Mientras los alumnos deben tener clases de matemáticas o lengua todos los días, la clase de arte no aparecía con la misma frecuencia en los horarios.

Tenía certeza de que todos estos estudiantes eran brillantes y talentosos, pero se desanimaban creyendo que no lo eran por el simple hecho de que les fueron encaminando hacia una dirección con la que no encajaban porque a lo mejor eso es lo que son buenos, no está tan valorado a nivel social. Y por ese mismo motivo se siguen potenciando las matemáticas o la lengua.

Existe algo que se llama arte

Mi labor ahora era intentar incluir y direccionar todas esas reflexiones que había hecho hacia un proyecto de artes. Lo más importante en la asignatura de arte y lo que más faltaba era una buena dosis de creatividad. Había que potenciar este aspecto en los alumnos, esto les ayudaría no solo en la especialidad de arte, sino en su formación como personas. En un informe sobre la creatividad

publicado por la Fundación Botín en España se describía a las personas creativas de la siguiente forma: “las personas creativas poseen una serie de características de la personalidad que las distinguen de las demás. Son personas dispuestas a vivir nuevas experiencias, personas curiosas y poco convencionales” (HOFFMAN, 2014, p. 12).

Si tomamos como base el párrafo anterior citado se entiende que una educación creativa y rica en artes, mejora el funcionamiento de las personas. Creo firmemente que cada ser humano viene al mundo con capacidades creativas y potenciar estas capacidades, y descubrir talentos ocultos es muy importante para el correcto desarrollo de la persona. Para crear necesitamos sentirnos libres, es la mayor manifestación de libertad que podemos encontrar en la existencia. Si quería que estos adolescentes llegaran a crear con total libertad era imprescindible que se deshicieran de los estigmas que les habían impuesto en la escuela hasta ese momento. Esto era una labor muy ambiciosa y complicada, y que llevaría mucho más tiempo del que tenía en el *estagio*. Pero mi intención no era un cambio drástico; sino un comienzo, mostrarles que hay otras formas y otros caminos diferentes a los que no están acostumbrados. Si me iba de allí habiendo conseguido que al menos se hicieran preguntas sería suficiente. La idea era volcar todos estos valores que quería transmitirles en un proyecto atrayente sobre la asignatura de artes.

Dialogando con autores

A la hora de investigar de autores sabía que sus valores sobre la enseñanza debían ser similares a los míos. Había varios puntos sobre los que quería hacer hincapié como eran: relación más personalizada con cada alumno; fomentar su autonomía y que así tomen responsabilidad; trabajar la confianza en ellos; y usar la creatividad como método de enseñanza.

Teniendo claros estos puntos me decanté por Edgar Morin (1921) que me cautivó con su forma de tratar el tema del proceso educativo con tintes de la psicología . Como antecedentes están sus obras dónde refleja interés personal por enfrentar las simplificaciones, esas visiones estrechas de un mundo de blancos y negros absolutos, sin matices ni gradaciones. Para entender el pensamiento de este autor es imprescindible comprender sus inquietudes intelectuales y el rechazo a estas simplificaciones. Muestra el compromiso de un ser humano que se pregunta por el conocimiento y por el mundo, y es aquí donde Morin (1921) me ha servido de apoyo en mi proyecto. Esa idea de pensamiento complejo sobre la comprensión del mundo y de nosotros mismos es lo que me atrae de él. No propone una técnica o modelo para modelar sistemas, sino que se centra en una idea filosófico humanística. Estos alumnos acostumbrados a una enseñanza clásica debían entender que es positivo abrirnos a nuevas ideas y no aferrarnos ciegamente a las ideas aceptadas o antiguas. Intenté tratar ese desafío intelectual que propone el autor introduciendo dinámicas diferentes a las que tenían habitualmente y que fomentaran un

pensamiento crítico. Lo más complicado o difícil nos asusta. Lo complejo nos incentiva a ejercitar la comprensión y nos reta para que lo investiguemos. Mediante esta forma de pensamiento se fomenta la autonomía del estudiante, algo que se está trabajando mucho en los avances en educación más actuales.

De la misma forma que Morin (1921) fomenta el pensamiento complejo también lo hace por su lado Paulo Freire (1921-1997), uno de los más importantes pedagogos del siglo XX. Este también apoya el pensamiento complejo, y aporta una pedagogía que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica. Esa idea de que pensando correctamente se puede transformar el mundo. Los dos tenían en común esa idea de poner a funcionar el cerebro, y abogaban por un cambio para que no fuera el educador el que condujera al alumno en la memorización mecánica de los contenidos. La metodología de enseñanza de Freire (1921-1997) era liberadora y luchó hasta el final sosteniendo que a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. En su pedagogía de la esperanza, proponía el diálogo como fenómeno humano mediante el que se nos revela la palabra, que es el diálogo en sí mismo. La palabra nos lleva a acción y reflexión lo que se traduce en un elemento imprescindible para transformar el mundo. Si la palabra se centra solo en reflexión no puede transformar la realidad, porque se la priva de su dimensión activa y acaba reduciéndose a una simple palabra sin ningún compromiso de mejora; sería palabrería. ¿Y cuándo a palabra hace solo referencia a la acción? Tampoco sirve

porque sería activismo, minimizando la reflexión e imposibilitando el diálogo.

Desde que llegué a la escuela el primer día tenía claro que quería incluir a Freyre (1921-1997) en mi proyecto. Todos esos alumnos necesitaban conocimiento para cambiar el futuro de Brasil. Tenían capacidades muy buenas pero precisaban de las herramientas adecuadas para potenciarlo, y una de esas era la palabra, que les aporta confianza y seguridad en ellos mismos. He intentado construir la clase como un espacio de diálogo, ya que el aula es un laboratorio donde se construyen experiencias. Son experiencias de aprendizajes, no solo actividades. De esta forma se promueve la imaginación pedagógica. Y de esto habla también otro autor que es con el que más identificada me he sentido: Fernando Hernandez (1963).

La metodología que propone tiene como eje central la experimentación. Se debe escuchar a los alumnos como sujetos individuales y en grupo, ir viendo lo que precisa el aula a partir de un análisis hecho con anterioridad para poder seguir unas pautas. La cuestión de escuchar a los alumnos como sujetos individuales y en grupo se sostendría en la misma teoría de Morin (1921) que opina que deberíamos comprender lo humano, entender su unidad en la diversidad, y su diversidad en la unidad. Para Fernando Hernández (1963) uno de los aspectos más importantes es el proceso que se ha llevado a cabo durante el aprendizaje. Es lo que se vincula con las ciencias experimentales. Una obra final no se puede decir si cumple o no cumple las expectativas, pero sí el proceso. Defiende la

reorganización del currículo por proyectos, en vez de las tradicionalidades. Y es aquí en esta idea de la evaluación que él tiene donde se resume su teoría. La presión que sienten por una prueba final en la que se lo juegan todo entorpece el camino del aprendizaje, a diferencia de lo que se había creído hasta ahora.

Por otra parte quiero que se sientan la parte fundamental del aula, de esta forma adoptaran seguridad en ellos mismos y se propiciará el ambiente idóneo para que la creatividad entre en el aula. Es importante abandonar el papel de “transmisor de contenidos” para dar paso a una mayor autonomía en el estudiante. Que sea él mismo el que tenga que buscar las respuestas y no solo recibir la información del profesor de forma automática. ¡A forzar la máquina de la creatividad!

Desarrollo del proyecto “Manifestaciones artísticas de mano de artistas españoles”

Todas las clases las organicé con esquemas parecidos. A rasgos generales, una primera parte con un calentamiento, físico o verbal. Me gustaba que comenzaran con algo físico para que liberaran la energía acumulada durante el resto de las aulas y también tomaran conciencia de su cuerpo, y no solo de su mente. La siguiente parte era una rueda de preguntas introductorias sobre el artista español a tratar en el aula y después, a veces individualmente y otras en grupo, realizaban un trabajo artístico basado en el tema tratado en clase. Al final de las aulas, todos los trabajos eran entregados.

La primera aula quería que fuera una toma de contacto con los alumnos; acostumbrarme a ellos y que también me conocieran un poco más. Era importante romper el hielo, ya que el tema del idioma suponía una barrera para las propuestas que tenía pensadas. Comencé con una pregunta general: ¿Qué es el arte? Ellos se explayaron para sorpresa mía y aportaron ideas muy interesantes. Después pasé a introducir los temas que íbamos a tratar durante mi estancia como profesora, cuál iba a ser la dinámica y en qué iba a consistir la evaluación. Introduje el artista vasco Jorge Oteiza (1908-2003), clave fundamental en la escultura moderna española. Sus esculturas se caracterizan por estar construidas con hierro la mayor parte, y son formas rectas y curvas. Quería un acercamiento y una primera toma de contacto. Aprenderme mejor los nombres ayudaría también en el desarrollo de las aulas por lo que nos dispusimos en un círculo. Yo seleccioné el primer participante para situarse en el centro e intentar reproducir una escultura similar a las vistas antes utilizando su cuerpo como material. Cada persona que salía tenía que elegir a la siguiente persona, lo que me servía de truco para aprenderme sus nombres.

Este ejercicio fue bastante complicado por el hecho de intentar mantener silencio en clase y que se lo tomaran en serio. Lo más complicado de estas dinámicas es hacerles comprender que realmente aprenden con ellas, y que son importantes en su aprendizaje. Al no estar acostumbrados lo ven como un simple juego sin apreciar que hay una finalidad educativa detrás. Lo siguiente que planteé fue que esas esculturas corporales las fabricara uno de sus compañeros, saliendo

dos personas al centro en vez de una. Con esto quería fomentar el trabajo en grupo, despertar la improvisación y que trabajaran la empatía.

Después de ese momento de liberar energía y conocernos mejor, pasamos a un aspecto más manual. Repartí un pedazo de masa para cada uno y les reté a que intentaran modelar alguna de las figuras que habían representado con su cuerpo en el ejercicio anterior. Aquí pretendía ejercitar su memoria visual y su poder de creatividad. Ellos reaccionaron con interés ante la propuesta y creo que el hecho de que sintieran que tenían que limitarse a copiar alguna postura les relajó. Aunque esa era mi intención, que se dieran cuenta que aunque pareciera que estaban copiando no era así y su cerebro estaba poniéndose en marcha.

El segundo día quería incentivar más su creatividad. Para eso me adentré en el tema de los sueños de la mano del maestro Dalí (1904-1989). Primero tuvieron una introducción sobre este pintor que les resultó muy atrayente. Visionamos un vídeo surrealista “El perro andaluz” y causó emociones muy diferentes en ellos. Desde algunos que sintieron cierta repugnancia sobre el vídeo a otros que quedaron fascinados con la propuesta gore del artista. Esta disparidad de opiniones fue buena y dio lugar a un debate donde se empezó a cuestionar hasta qué punto el arte puede aportarnos sensaciones muy distintas e intensas. Recuerdo que cuando di las indicaciones para hacer un dibujo sobre un sueño que hubieran tenido, primero ellos me miraron extrañados y después se negaron en rotundo para hacer el

dibujo. Me decían que no habían preparado nada, que ellos no sabían dibujar. La aula se alteró y hubo un pánico generalizado. La idea de no tener un modelo que seguir como en el aula anterior no les gustaba. Después de este primer shock les intenté tranquilizar diciendo que todos sabíamos dibujar y que no había personas que dibujaran mejor o peor, que yo no les estaba pidiendo que llegaran a ningún punto, sino que solo quería que dejaran volar su imaginación. Esto parece que les convenció y crearon diseños realmente interesantes.

La tercera aula trató sobre una artista de la “performance” que es Itxiar Okariz (1965), feminista y muy criticada por sus controvertidas intervenciones. En esta aula me centré más en el trabajo con el cuerpo, ya que estábamos con la performance y el mismo cuerpo era un elemento que aún no habíamos tratado. Comenzaron calentando en el aula con ejercicios para que activaran el cuerpo y la mente. Caminaron a diferentes velocidades que marqué yo con diferentes números del 0 al 10. Mientras andaban, sin que dejaran de hacerlo, se les va proponiendo distintas situaciones: andáis sobre agua, hielo, fuego, arenas movedizas, sigilosamente, pinchos, etc. Después introdujé otra variante; saludarse cuando se encuentren. Empezaron estrechándose las manos, que es el saludo cordial y fueron innovando con saludos más creativos. Estos ejercicios como primera toma de contacto les ayudaron a liberar parte de toda esa energía que tenían y a relajarse, donde la conciencia de su cuerpo, el ser y el estar era lo más importante. Esta clase fue muy complicada por el hecho del ruido, como no tienen aulas que no sean teóricas, no estaban acostumbrados

a hacer nada físico y tener que guardar silencio en ciertos momentos. Al final a pesar de los gritos funcionó y se relajaron un poco. Aunque algo que no me había pasado antes era que hubo algunos que se negaron a participar y solo conseguí una muy pequeña intervención de ellos. Solo trabajan la mente en la escuela y esto les hace temer usar su cuerpo para algo más que no sea bailar. Lo siguiente era hacer un ejercicio de observación, donde se eligiera un objeto. No se sabía qué objeto había sido escogido. Había que describirlo hablando de su forma, color, material y tamaño, y se debía describir detalladamente. Después se realizaba la pregunta: ¿Qué veo cuando lo observo? Se pasaba a escoger la palabra que se consideraba más relevante dentro de nuestra respuesta y se escribía en una hoja en blanco. Esta hoja junto con el objeto que habíamos escogido anteriormente había que entregárselo a uno de nuestros compañeros. Por último se formaban grupos y cada grupo debía tomarse unos minutos para preparar una performance con todos los objetos y las palabras recibidas.

En la cuarta clase tratábamos el tema del collage sobre lienzo, de la mano del español Antoni Tàpies (1923). Este mezcla los pigmentos tradicionales del arte con materiales como arena, ropa, paja, etc. Esta clase no tuvo el recibimiento que yo esperaba. Hablé demasiado en vez de actuar o hacerles actuar. La contextualización se les hizo pesada, perdían la concentración y no eran capaces de guardar silencio. No podían permanecer en silencio ni un solo minuto. He de reconocer que esta situación se me fue de las manos y ese día no pude corregirlo de ninguna de las formas. Creo que el verles con esa

indiferencia me bloqueó, me sentí acorralada y sin margen de maniobra ante esa situación. La segunda parte fue más dinámica, con la realización de un collage abstracto, o un assemblage con diferentes materiales que yo había traído, siguiendo la línea abstracta de este artista. Aunque era más entretenido no conseguí despertar su interés de estos en el tema. Creo que para que se impliquen de verdad en los ejercicios es importante que las dinámicas sean lo suficientemente atractivas para que capten su atención. Después de esta aula me di cuenta de que tenía que reducir mi tiempo de habla, porque debido a la mala acústica de la sala y los gritos de los alumnos se hacía casi imposible que me prestaran atención dos frases seguidas. Me propuse cambiar probar una nueva técnica para mi siguiente aula.

En la última clase traté el tema de Picasso (1881-1973), hablé sobre cómo el autor reflejaba la cultura española en cada una de sus obras. Quería esta vez que su cultura fuera el elemento esencial y no la mía como podía parecer. Les dispuse en grupos y pasamos a hacer un concurso sobre cultura española. Aquí el objetivo era que aprendieran sobre el autor pero entre las preguntas de arte, introducía otras de carácter más popular que ellos pudieran saber y no les hiciera sentir que era demasiado complicado y no sabían nada. La dinámica les encantó y de hecho, me pidieron continuar con ella por más tiempo. Se les veía participativos y prestando atención a lo que ocurría. Esta reacción me permitió reafirmarme en mi teoría de que el problema no eran los alumnos, sino las dinámicas que se estaban utilizando con ellos. Se veía que se sentían parte del aula y eso les daba seguridad en

ellos mismos. Picasso tocó muchas y variadas técnicas artísticas por lo que para entrar en la parte práctica tuvieron que elegir una de las que habíamos tratado en las clases anteriores. Aquí desplegaron toda su imaginación queriendo transmitirme todo lo que significaba Brasil para ellos. Para finalizar repartí papelitos para que cada uno escribiera lo que es arte para él o ella. Recogí los papeles, los mezclé, y cada uno cogió uno y leyó en voz alta lo que había escrito. Antes de que yo hablara ellos mismos eran los que comentaban las diferencias con lo que escribieron el primer día, que en algunos casos se parecía y en otros había tenido una ligera transformación.

A medida que iban pasando las aulas adaptaba el proyecto inicial intentando adecuarlo a las necesidades de los alumnos, a pesar de mantener el esqueleto inicial. Por ejemplo con el problema del lenguaje, que se hacía muy complicado, y por el ruido y la falta de concentración en la escucha, reducí cada vez más el tiempo de habla mío. Y siempre el resultado era más positivo. Hay que enseñar a los alumnos a poder escuchar y guardar silencio, pero también hay que adaptarse a cada situación, y la mía por diversos factores era bastante límite, por lo cuanto menos hablara era mejor. Los resultados en cada ejercicio que proponía eran diferentes pero tenían un punto en común y era que se percibía una llamada de atención, era una especie de estamos aquí, no lo olvidéis, nosotros somos los importantes. Cada posibilidad que tenían reclamaban sus derechos en la sociedad y como estudiantes.

Otras reflexiones

Hubo un momento antes de dar la primera aula, que tenía miedo. Realicé el proyecto con ilusión y firmemente convencida de lo que estaba proponiendo pero la situación que veía en las clases con los otros profesores cada vez que asistía como observadora me acobardaba. Pensaba que si para ellos hablando portugués era complicado, para mí lo iba a ser más. Y tuve un momento de flaqueza que pense en no implicarme demasiado y dejar que fuera aconteciendo hasta conseguir las firmas necesarias para aprobar la asignatura. Pero justo ese día después de mi primera aula tuve una conversación muy profunda con uno de los alumnos, que me contaba sobre cómo le gustaba aprender pero qué difícil era hacerlo en esa escuela. Esto me hizo pensar. Yo venía de otro país, lo que les podía enriquecer mucho y tenía conocimientos que podían contribuir en su futuro, y no podía dejarles tirados porque no se lo merecían. Y al final me faltó tiempo. Tenía un proyecto ambicioso y con el que realmente llegué a estar muy motivada, pero necesitaba más tiempo. A pesar de dar dos aulas seguidas todos los días, se me quedaba corto. Solo con hacerte hueco para hablar se perdía media clase. Las aulas se quedan más cortas que cuando las planeabas y hay tiempos que cumplir.

La evaluación general a pesar de todos los impedimentos que se me presentaron sobre todo en un principio es altamente positiva. Me ha aportado mucho a mí y espero que ellos se lleven de mí la imagen de alguien que les enseñó que en la escuela no es un lugar donde tener miedo o repulsión, sino que el aula, en especial la de arte

es un lugar bonito donde tenemos la posibilidad de formarnos como personas y dar los primeros pasos sobre el camino que elegimos en nuestra vida.

Referências

HOFFMAN, Jessica. **Artes y emociones que potencian la creatividad.** Santander: Fundación Botín, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROBINSON, Ken. **Out of our minds:** Learning to be creative. West Sussex, United Kingdom: Capstone Publishing Limited, 1959.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA

DANÇA NA ESCOLA FORMAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE IGARASSU-PE

Francini Barros Pontes
José Roberto do Nascimento Junior

Desde 2012 eu sou professor da Rede Municipal de Ensino da cidade de Igarassu, Pernambuco. Na oportunidade do concurso, passei para o cargo efetivo de professor de Língua Inglesa, pois minha primeira formação é em Letras – Licenciatura, pela Universidade Estadual do Ceará. Naquele primeiro ano de trabalho, apenas ministrava aulas de Inglês em duas escolas para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No final daquele mesmo ano, porém, surgiu a oportunidade de lecionar em apenas uma única unidade escolar, o que seria mais confortável para mim e mais conveniente para a Secretaria de Educação.

Para aquilo acontecer, entretanto, eu deveria completar minha carga horária de 150 horas mensais com aulas de Artes. Poderia ser apenas mais uma história de complementação de horas-aula, mas foi algo diferente neste caso. A princípio, tinha muita afinidade com aquela nova disciplina, uma vez que já possuía experiência como ator e como bailarino e, mesmo nas aulas de Inglês, sempre utilizava algum elemento de uma ou outra linguagem artística. Eu não achava, todavia, que apenas minha vivência como artista era suficiente para

ser agora um “professor de artes”. Eu acreditava que deveria “pedagogizar” tudo que havia aprendido em alguns anos dançando e atuando.

Naquele mesmo fim de 2012, havia descoberto sobre a possibilidade de cursar disciplinas de forma isolada no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco. Havia encontrado, então, a oportunidade de iniciar uma formação em ensino de artes de forma mais consciente e responsável. Frequentei as aulas por um ano e meio, cursando apenas duas disciplinas por semestre (o máximo permitido neste regime especial de disciplinas isoladas).

Desta forma, em 2013, iniciei as minhas aulas de Artes, em quatro turmas a princípio. Ainda nas primeiras semanas do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação voltou atrás em sua decisão e eu perdi as aulas de Artes. Eu passaria agora a lecionar em três escolas, ao invés de duas, como em 2012. Ou em apenas uma, como havia sido acordado anteriormente. Nascia, então, um grande embate e após muitas brigas, negociações e discussões, acabei ficando com aulas de Inglês, pois, segundo os argumentos da Secretaria, eu tinha sido aprovado para lecionar aquela disciplina e não Artes. Questionei: quando naquele município houve concurso para professor de Artes? Restou ainda um fio de esperança, pois por sorte, acaso, destino ou fé, permaneci com aulas de Artes apenas em uma única turma de 6º ano Fundamental.

No fim de 2013, tomei duas decisões: a primeira, iniciar um curso de especialização em Ensino de Artes; a segunda, prestar vestibular e ser efetivado no curso da UFPE. E assim, as fiz. Hoje, já finalizei o curso de pós-graduação e oficialmente me encontro no quinto período da Licenciatura em Dança.

O ano de 2014 se iniciou com a mesma notícia desagradável. A Secretaria Municipal de Educação decidiu manter sua decisão de não permitir que eu lecionasse Artes, comunicando agora a existência de uma normatização interna do município que permitia apenas concursados nas áreas de Pedagogia, História e Geografia serem regentes daquela disciplina. O embate se fortalecia naquele momento.

Precisei de seguidas reuniões com os gestores da escola e com os técnicos da própria Secretaria para provar que mesmo não graduado nas três áreas citadas acima, minha formação em Letras, a especialização em Ensino de Artes (em andamento naquele momento) e a nova formação em Dança me tornariam apto a ministrar aquela disciplina.

Com grande apoio da gestão e graças à saída da professora de Artes da escola (que na verdade era mesmo professora de Geografia), permaneci como professor de Artes, com a condição agora de que a carga horária fosse equalizada entre a área de artes e de línguas, pois o município tinha uma demanda grande por professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, não podendo “desperdiçar profissionais” com aulas de Artes, uma vez que “esta é uma matéria que qualquer professor pode ensinar”. (As expressões entre aspas foram proferidas

por gestores municipais de educação de Igarassu em momentos de reunião).

Mesmo assim, eu ainda tinha a meu favor o bom trabalho feito com os alunos em 2013 para a feira de conhecimentos da escola. A Secretaria de Educação nos visitou no dia da feira e eles gostaram muito do resultado da exposição montada pelos alunos daquele 6º ano de 2013. Através da utilização dos meus alunos em uma “propaganda gratuita“, ganhei o direito de assumir três turmas de Artes no ano seguinte: 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

E assim, em 2014, já como aluno efetivo do curso de Dança, tornei-me oficialmente professor de Artes da Escola Municipal Senador José Ermírio de Moraes, onde já estava desde meu ingresso na rede em 2012. Deveria, contudo, completar a carga horária em mais duas outras escolas. Localizada na Rua Ana de Albuquerque, s/n, Loteamento Ana de Albuquerque em Igarassu - PE.

A escola, fundada em 1984, tem como atual núcleo gestor três pessoas: a gestora Elisângela Neves, a gestora Adjunta Terezinha Duarte e a Coordenadora Pedagógica Simone Teixeira. Atualmente atende aproximadamente trezentos e oitenta alunos, divididos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e o Pró-Jovem Urbano. Ela funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) com horário de funcionamento das 07h00min às 21h30min. Possui um total de quarenta e sete funcionários.

Ainda em 2014, foi iniciado mais um dos vários projetos pedagógicos da escola, demandados por instâncias diversas. Desta vez, tratava-se de um projeto voltado à Educação Ambiental e Sustentabilidade, uma parceria público-privada entre a empresa ALCOA, a Editora Construir e a Prefeitura de Igarassu. As aulas programadas para os meses de setembro a dezembro deveriam ser repensadas e o planejamento refeito de modo a atender as exigências da realização deste projeto, pois eu como professor de Artes, deveria obrigatoriamente participar dele.

Cada um dos quatro professores designados para participação no projeto (uma professora de Geografia, dois professores de Ciências e eu) ficou responsável por uma turma. Eu fiquei com o oitavo ano e foi sugerido por uma das responsáveis pelo projeto que eu realizasse uma oficina de confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Nada mais óbvio para aulas de Artes sobre Educação Ambiental.

Sugestão negada veementemente. Já muito envolvido com as atividades desenvolvidas no curso de Dança, então, decidi que deveria aplicar algo que houvesse aprendido na academia. Se não fosse assim, qual seria o sentido de ter ido buscar aquela formação na universidade?

O embate, que já não era recente, tomava uma nova configuração naquele ponto. Como fazer com que as aulas *de Artes* passassem a aulas *de Dança*? As diretrizes da Secretaria de Educação indicam que o componente curricular Artes seja aplicado em quatro

subcomponentes, entre os quais está a linguagem Dança. Aparentemente, nenhum problema grande. Apenas aparentemente.

Optei por desenvolver uma coreografia baseada nas qualidades e ações de movimento pensadas a partir da observação dos quatro principais materiais recicláveis: papel, vidro, plástico e metal. O projeto se chamou *DANCICLAGEM* e a coreografia “Joga fora no lixo”. A turma de 8º ano tinha dezenove alunos e havia duas aulas de cinquenta minutos semanais, porém elas foram insuficientes para o desenvolvimento do processo. Como eu também era professor de Inglês e tinha duas aulas semanais naquela turma, tomei uma aula da disciplina e fazia três horas-aula de Artes (Dança) por semana e apenas uma de Língua Inglesa.

Os exercícios das aulas propostas para aquela turma de 8º ano em 2014 tinham como objetivo experimentações de movimentos a partir dos materiais recicláveis: o papel que pode ser rasgado, amassado ou flutuante; o vidro que é rígido, mas que pode ser quebrado; o plástico que deforma; o metal das latinhas que podem rolar ou serem amassadas. Todas essas características foram transferidas para os corpos.

Houve certo estranhamento entre alunos, responsáveis pelo projeto e pela escola. Afinal, seria aquilo mesmo dança? Todos estavam acostumados com aulas de dança que apresentavam claramente o ensino de uma técnica específica. O Programa Mais Educação, presente na escola, tinha aulas de dança e, claramente, tinha optado por aulas de frevo. Mesmo assim, devido ao grande empenho

da turma, houve boa aceitação da nova proposta por parte dos alunos e com o apoio da gestão e coordenação pedagógica, a proposta foi bem sucedida.

Os alunos dançaram para um ginásio lotado no dia da culminância do projeto. Secretaria de Educação e Escola ficaram satisfeitas. Eu havia atendido uma demanda da escola em fazer publicidade através da (super) exposição dos meus alunos, mas, ao mesmo tempo, sentia-me menos culpado por ter focado mais no processo criativo e aplicado um pouco do que já havia aprendido sobre Laban e o movimento.

Rudolf Laban (1879-1958) estudou os movimentos humanos e estabeleceu parâmetros para sua leitura através de um sistema de análise que, se abordado corretamente, leva ao autoconhecimento e ao desenvolvimento qualitativo das relações interpessoais. Nascido no império austro-húngaro, ele buscou novas formas e rumos para a expressão artística, juntamente com outros artistas de sua época. Dedicou-se ao desenho, ao teatro e à dança. Estabeleceu a Análise do Movimento, que, juntamente com seus colaboradores, passou a utilizar em todas as áreas da movimentação humana: teatro, ópera, ensino da dança, ginástica, terapia, trabalho operário, sempre empenhado em divulgar a dança como processo educativo acessível a todos (MOMMENSOHN, RENGEL, p. 101).

Por causa do evento, anteriormente citado, fui convidado para ser professor de Artes em uma nova escola. O município inauguraria uma escola de referência em tempo integral. Eu gostava muito de

trabalhar na escola “Senador”. Sempre tinha que dar aulas em outras escolas para completar a carga horária, mas sempre ficava lá como minha escola-base. A proposta de trabalhar na escola integral, porém, trouxe-me um grande interesse.

A escola tinha um modelo pedagógico diferente pautado no Protagonismo Juvenil, nos Quatro Pilares da Educação e na Educação Interdimensional. Pensei eu que poderia ser interessante trabalhar lá e quem sabe realizar o sonho de dar aulas de Dança verdadeira e oficialmente dentro do ensino formal.

Como seria o primeiro ano da escola, tudo seria experimental e inicial, inclusive o currículo. A escola se chamava Centro de Educação Integral de Igarassu Professora Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro, um nome não maior do que minha vontade de que tudo desse certo. Lá eu ministraria aulas de Artes para dez turmas, todas de 6º a 9º ano, duas aulas de cinquenta minutos por semana. Além disso, existiam as disciplinas eletivas, cuja elaboração do plano de ensino ficava a cargo de nós professores.

Eu apresentei à direção da escola uma proposta pedagógica de trabalhar apenas com uma linguagem específica, obviamente Dança. Apenas a justificativa do projeto tinha uma lauda inteira. Argumentei sobre a legislação, sobre as tendências e concepções atuais sobre o ensino de Artes, sobre a Licenciatura em Dança, sobre o que Isabel Marques falava em relação ao lugar da dança na escola. Acredito que fui convincente, pois o projeto foi aprovado, ainda que não pudéssemos mudar o nome da disciplina definitivamente para Dança,

pois isso implicaria em todo o município de Igarassu adotar a mudança, o que não seria possível. Estaria eu trabalhando em apenas uma escola e com a carga horária ampliada para 200 horas mensais.

Em maio de 2015, comecei a ministrar aulas nessa escola e fiquei até o mês de outubro. Durante o tempo em que lá estive pude trabalhar diversos conteúdos relacionados à dança, inclusive de forma prática, pois a escola tinha espaço e dava para fazer aulas com bastante movimentação. Os alunos conheceram Laban, sobre conceitos desenvolvidos por ele como as direções dimensionais, os níveis espaciais, os fatores de movimento e as direções diagonais. Para minha surpresa, as aulas funcionavam muito bem. Eles sabiam que era uma escola nova, com propostas metodológicas diferentes e se deixavam entregar ao que era sugerido por mim.

Na disciplina eletiva, chamada de *Cubo Mágico*, inspirado no brinquedo Cubo de Rubik, no movimento sugerido por ele e nos trabalhos de Laban sobre espaço e as direções, pensei num plano de ensino que pudesse trabalhar diferentes habilidades e competências nos alunos. Todas as disciplinas eletivas deveriam trabalhar de forma interdisciplinar conteúdos de Língua Portuguesa e/ou Matemática, pois os alunos que participavam, neste caso das duas turmas de 9º ano, fariam inúmeras avaliações externas no fim de 2015.

Propus, então, que trabalhássemos a identificação da relação entre o comprimento de uma circunferência e seu diâmetro e raio; resolução de situações-problema envolvendo área e perímetro do quadrado e retângulo; resolução de situações-problemas que envolvam a figura do

cubo e suas diagonais; criação de sequências de movimentos baseados em formas geométricas; criação de sequências de dança livre; criação de sequências coreografadas; e desenvolvimento de uma consciência direcional.

Essa disciplina durou três meses, maio a julho de 2015. Mais uma vez precisávamos prestar contas à Secretaria e fizemos uma apresentação no famoso Dia da Culminância, dessa vez das disciplinas eletivas.

Tudo parecia ir bem até que, naquele mesmo mês de julho, houve uma mudança radical e toda a gestão da escola foi trocada. Os motivos nunca ficaram claros para a equipe, mas posso arriscar que questões políticas, lutas por poder ou trocas de favores pode(m) ter sido a(s) causa(s). A escola era uma parceira público-privada com uma montadora de carros e já havia naquele momento se tornado a *menina dos olhos* da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, levantando outros interesses.

Essa troca na gestão dificultou muito meu trabalho. Agosto e setembro de 2015 seriam meus últimos momentos de trabalho. A nova gestão não entendia nem aceitava a minha proposta de trabalho, especialmente a nova Coordenadora Pedagógica. Ela, religiosa fundamentalista, não aceitava a proposta sobre Dança e, por desconhecimento ou inexperiência, não entendia que, de fato, aquilo que eu ensinava era dança sim.

Parecia que mais uma batalha se iniciaria, mas eu não estava num momento favorável para conflitos. Fui “convidado” a sair da

escola por problemas de relacionamento com a gestão. Sendo assim, tudo (ou parte do) que havia planejado não seria aplicado e os alunos voltaram às aulas de artes em que faziam desenhos, pinturas, colagens, etc.

Em outubro de 2015, retorno para a Escola Senador José Ermírio e completando carga horária em outra escola. Novamente eu estava sendo obrigado a assumir aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Voltando para a escola, tive que seguir o planejamento que já havia sido elaborado pela professora anterior para as aulas de Artes. Não tinha muito que se fazer, uma vez que outubro já era o mês em que o último bimestre se iniciava. Parece que naquele momento eu não tinha muita disposição para lutar contra um sistema que está mais preocupado com resultados numéricos do que com aprendizado dos alunos. Deixei o tempo passar e segui nas tradicionais aulas de “Educação Artística”.

Em 2016, voltei a ter a oportunidade de trabalhar em apenas uma escola e estou desenvolvendo meu quinto ano letivo na Escola Senador José Ermírio de Moraes. Atualmente, ministro aulas para seis turmas em duas disciplinas diferentes, pois ainda existe a exigência da Secretaria de Educação de equalizar a carga horária entre as línguas e artes. Minhas aulas e turmas estão organizadas da seguinte maneira:

TURMAS	DISCIPLINA	CH MENSAL	FAIXA ETÁRIA	Nº. DE ALUNOS
---------------	-------------------	----------------------	-------------------------	--------------------------

6º ano A	Artes	10 h/aula	10 a 12 anos	33
6º ano A	Língua Portuguesa	30 h/aula		
6º ano B	Artes	10 h/aula	10 a 12 anos	30
6º ano B	Língua Portuguesa	30 h/aula		
7º ano A	Artes	10 h/aula	12 a 14 anos	32
7º ano B	Artes	10 h/aula	12 a 14 anos	28
8º ano	Artes	10 h/aula	13 a 15 anos	47
9º ano	Artes	10 h/aula	14 a 16 anos	28

Além do Loteamento Ana de Albuquerque, onde está localizada a escola, os alunos atendidos são moradores de outros dois bairros vizinhos. O loteamento Pitanga, comunidade recém-fundada a partir da inauguração de um grande conjunto de casas do Projeto Minha Casa Minha Vida do Governo Federal; e o Loteamento Agamenon Magalhães, o maior bairro de Igarassu.

A região que já era populosa aumentou o número de moradores. Na primeira comunidade citada, foi construída apenas uma escola para alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na segunda, a escola que havia para Ensino Fundamental II reduziu o número de alunos atendidos por ter se tornado uma Escola em Tempo Integral. Estes dois acontecimentos contribuiriam para que o número de alunos da Escola Municipal Senador José Ermírio aumentasse bastante nos últimos dois anos. Até 2015, só havia uma turma para

cada ano do Ensino Fundamental II (total de quatro turmas), porém em 2016 a escola teve de ampliar sua oferta de vagas para atender a grande demanda, passando de quatro para seis turmas nesta modalidade.

Uma dificuldade (entre inúmeras) para que a dança se estabeleça oficialmente dentro do currículo formal é a própria nomenclatura. Ainda que eu opte em trabalhar somente conteúdos de Dança, não há como se mudar (ainda) o nome da disciplina Artes. Prefiro chamar de Artes (Dança) ou Artes/Dança. Um grande erro foi pensar que os gestores aceitariam facilmente estas novas propostas e criar embates com eles. Para 2016, decidi mudar de estratégia para estas aulas de Artes. Sempre haverá prestação de contas, uma mostra, uma exposição, uma “dancinha” em uma festa de data comemorativa? Sim! E eu vou ter que cumprir as exigências. Como diria Gutman, “prefiro minimizar a gravidade desses fatos, uma vez que estas encenações fazem parte da ‘normalidade’” (GUTMAN, 2012, p. 225).

De certa forma, Secretaria de Educação, Gestão da Escola e Instituições Parceiras depositam suas expectativas sobre as crianças e jovens, que são “obrigados” a demonstrar resultados em culminâncias de projetos. “Em princípio, qualquer situação que não queira transformar as crianças em objeto de consumo destinado a satisfazer a vaidade dos adultos é bem vinda” (GUTMAN, 2012, p. 225). Compartilho com a autora os mesmos questionamentos: “Por que não organizar um churrasco, fazer uma quermesse com a participação de todos, contar histórias, dançar cirandas, ensinar canções, pais e filhos

pintarem juntos, jogar bola, brincar com água, trocar experiências, fazer um piquenique?” (GUTMAN, 2012, p. 226)

Vou ter que seguir o Projeto Político Pedagógico da escola, que tem como foco melhorar os resultados nas avaliações externas, deixando pouco espaço para qualquer outra coisa? Sem dúvidas sim, entretanto Rudolf Laban irá estar presente no dia-a-dia das aulas, de uma forma ou outra, nem que seja clandestinamente.

Para que a dança sobreviva em meio a tantas demandas, precisei buscar soluções criativas para integrá-la aos conteúdos. Para a primeira unidade didática (fevereiro-abril), as duas turmas de sexto ano tem no plano de ensino a obrigatoriedade de trabalhar com gêneros literários, sendo um deles a poesia. Pensando que a literatura se configura como uma linguagem artística, estou trabalhando as relações intersemióticas que o texto literário estabelece com outras linguagens como música, audiovisual e a dança.

Estou desenvolvendo, com os sextos anos, atividades relacionadas ao livro infantil de poesias *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes. Depois de realizar leitura, interpretação de texto, atividade manuais de pintura, colagem, recorte para atender as expectativas dos gestores, estamos agora num processo voltado para o corpo a partir da observação do comportamento dos animais que são citados nos poemas, bem como das possibilidades de movimentação que podem ser sugeridas pelos textos verbais. É a proposta de escrever poesias corporais traduzindo o texto literário para o movimento.

O processo está acontecendo de forma “tranquila” e “favorável” como os próprios alunos dizem. Sei que no fim da unidade terei que fazer alguma “dancinha” para a famosa “prestação de contas das aulas de Artes”, todavia me encontro satisfeito com o entendimento dos alunos sobre as atividades. Recentemente, em uma aula, eles ficaram muito felizes em sair da sala e ir para uma área grande da escola que estava vazia neste dia, pois, por sorte, não houve aula de Educação Física. Realizamos a tradução do texto verbal para o movimento do poema *O gato*, em que as ações realizadas pelo animal como saltar, pular, lambar, enroscar-se, correr, disparar, parar, fazer cafuné, dormir puderam ser sentidas não só através da leitura do texto verbal, mas passar pelo corpo dos alunos. Emocionante!

Além da falta de uma estrutura física adequada para realização de aulas práticas, já que alguns espaços livres que havia se transformaram em salas de aula, outro problema que vejo para a Dança no ensino formal nesta escola é a avaliação. Obrigatoriamente, cada aluno deve ter quatro notas (de 0 a 10 pontos) por bimestre. O professor pode escolher livremente que instrumento de avaliação vai utilizar para as três primeiras notas, porém a quarta nota é sempre da Avaliação Bimestral, um teste escrito individual e sem consulta. Não chega a ser um problema enorme, mas atrapalha um pouco no sentido que eu preciso dedicar várias aulas para atividades avaliativas pontuais, tendo que deixar de lado o processo de construção de conhecimento. Tenho que dar inúmeras anotações para que os alunos tenham “conteúdo para estudar para a prova”.

Como a estratégia este ano é evitar conflitos, estou atendendo minimamente todas as demandas, mas também avaliando os alunos, não pelos quatro números que possam vir a aparecer em seus boletins, e sim por progressos mínimos que venham a adquirir em seu desenvolvimento corporal artístico ou não.

Strazzacappa (2001) aponta que o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Segundo a autora, “disciplina na escola” sempre foi entendida como "não-movimento" e as crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam.

Percebi que a minha escola também prega este *não-movimento* em favor de um bom comportamento. Mesmo em casa parece que estes alunos de dez a doze anos se movimentam pouco. A maioria deles não conseguia ficar apoiado sobre apenas um pé, e hoje depois de algumas aulas sobre suportes e saltos, eles já apresentam um melhor equilíbrio em uma perna só. Isso acaba valendo mais do que qualquer número sete, oito, nove ou dez.

Outra ansiedade metodológica que pretendo abandonar nas próximas unidades veio dos conselhos da própria professora Francini Barros. É meta quando planejar o segundo bimestre (maio a julho) parar de pensar nesses limites que possam engavetar as linguagens

artísticas em compartimentos. Posso estar fazendo “outra coisa” com eles, mas mesmo assim, a aula ainda será de dança.

Por que não dar aula de *performance*? “Devido às suas características “emprestadas” das demais linguagens artísticas [artes visuais, dança, música, teatro, literatura, cinema], a *performance* é, por natureza, uma arte multidisciplinar, uma arte de fronteira, podendo também ser definida como uma arte híbrida” (SANTOS, 2008, p. 2). Dessa forma, pelo fato de a arte da *performance* não procurar por “rótulos ou definições“, não se faria necessária uma obrigatória separação das artes em distintas “caixinhas”.

Além de não distinguir as linguagens artísticas, as aulas na escola deveriam também não ser segmentadas em disciplinas isoladas. E por que também não pensar em aulas transdisciplinares? “Transpassar os limites colocados entre as disciplinas, contudo inexistentes quando estas são analisadas a partir de um sistema aberto de conhecimento, é o que a ideia de transdisciplinaridade se propõe a fazer” (GUEDES; MACHADO; et all, 2010, p. 22). E foi com este pensamento que elaborei a aula que seria apresentada como forma de avaliação para esta disciplina.

No dia 04 de abril de 2016, a aula foi realizada, compartilhando com meus colegas uma das atividades que havia realizado com meus alunos de 6º ano. O conteúdo trabalhado foi *Corpo-Palavra* com o poema *O Gato*, de Vinícius de Moraes. A ideia era propor uma interface entre as linguagens artísticas da literatura e da dança, através de um processo de transmutação do texto verbal para

o movimento expressivo. Pensando numa aula transdisciplinar, como dito anteriormente, realizei leitura e interpretação de texto do gênero *poesia*; ações de movimento a partir das indicações contidas nos signos verbais do texto analisado e execução de práticas de movimentos através da combinação destas ações construindo sequências.

Depois de apresentar as atividades a meus colegas de turma e à professora, houve uma roda de conversa sobre as impressões da turma sobre a aula. Os alunos apontaram alguns aspectos interessantes analisados por eles: o caráter lúdico da aula, com a possibilidade de dançar e brincar indistintamente; a mistura de conteúdos diferentes como a poesia de Vinícius, a poesia de T. S. Elliot e o musical da Broadway *CATS*, ampliando o conhecimento de mundo dos alunos; a possibilidade de um momento de criação.

Eles indicaram como pontos importantes a observar, principalmente, a questão do aquecimento, que podia ter sido melhor explorado. Uma condução mais refinada dos exercícios, talvez propondo torções e alongamentos de pernas, por exemplo. Outra questão tocada foi sobre a utilização de áreas de conhecimento distintas de forma que uma não estivesse submissa à outra. Um dos alunos entendeu que a dança estaria sendo utilizada em função da literatura, o que percebemos em conjunto que não aconteceu. De fato, a aula foi transdisciplinar. O resultado, no geral, foi bem positivo e os alunos da turma se interessaram em aplicar esta aula a seus próprios alunos em suas respectivas escolas.

A professora elogiou a forma segura como eu ministrei a aula, bem como a minha facilidade como docente de transitar com segurança entre as duas áreas de conhecimento, Literatura e Dança, devido a minha formação anterior em Letras.

Finalizo este trabalho com a certeza que fiz a escolha certa para minha vida, quando decidi fazer uma licenciatura, reafirmando meu amor pela docência com esta segunda licenciatura. Depois de mais de dez anos ministrando aulas, a graduação em dança e essas pequenas (porém significativas) experiências de 2014 até agora me fazem redescobrir um novo profissional em mim mesmo. Unir duas coisas que gosto de fazer – dar aulas e dançar – e ainda ser bem pago por isso não estava nem nos meus melhores planos para esta etapa de minha vida.

Agradeço a todos que podem tornar isso possível: Elisângela Neves, gestora da minha escola pela confiança e por me apoiar sempre; Ana Laura, Adilson Saturno, Maysa Rodrigues, Luci Vânia e Giselle Augusto, meus colegas de classe sem os quais essa jornada seria muito mais árdua do que já é; meus mestres Letícia Damasceno, Maria Acselrad, Maria Claudia Guimarães, Juliana Siqueira, Líria Morays, Gabriela Santana, Roberto Lúcio, Márcia Virgínia, Roberta Ramos, Francini Barros e Everson Melquíades, por colaborarem com o professor de dança que eu sou e por um ser humano melhor que poderei ser.

Referências

GUEDES, C. O; MACHADO, J. G; et all. **Importância das Aplicações de Transdisciplinaridade na Educação Humana.** Revista Graduando UEFS, no 1, Jul. / Dez 2010. p. 21-32.

GUTMAN, Laura. **A maternidade e o encontro com a própria sombra.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2012. Cap. 9. p. -227.

MOMMENSOHN, Maria; RENGEL, L. P. **O Corpo e o Conhecimento: dança educativa.**
www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf

STRAZZACAPPA; M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cad. CEDES, vol.21, no. 53. Campinas, 2001.

SANTOS, José Mário Peixoto. **Breve Histórico da “Performance Art” no Brasil e no Mundo”.** Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.1-32 , dez 2008.

ESTÁGIO CURRICULAR EM ENSINO DA DANÇA: AS VIVÊNCIAS NO CENTRO CULTURAL BRASÍLICA DO BALÉ POPULAR DO RECIFE

Maysa Rodrigues Fragoso
Francini Barros

As experiências proporcionadas pelo estágio curricular em ensino da dança constituem um aporte para reflexão e aprendizagem dos discentes do curso de dança. Na perspectiva de valorização dessas experiências, este artigo aborda informações relativas ao estágio curricular em ensino da dança no Balé Popular do Recife, ressaltando informações descritivas sobre o Centro Cultural Brasília, bem como, as observações e experiências resultantes das práticas de estágio. Dessa forma, pretende-se proporcionar uma melhor percepção da unidade de estágio e da natureza das atividades realizadas na mesma.

As atividades em campo de estágio curricular são fontes de aprendizagem muito enriquecedoras para que os discentes reflitam sobre as práticas e construam suas possibilidades e referências relevantes para uma atuação consciente e efetiva na docência em dança.

Considerando esses aspectos, este artigo, que é fruto de experiências vivenciadas no Centro Cultural Brasília do Balé Popular do Recife, traz os aspectos históricos dessa instituição de ensino,

assim como a metodologia adotada, as relações de ensino e as percepções enquanto estagiária-discente do curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco.

Balé Popular do Recife: contexto histórico e surgimento do Centro Cultural Brasília

O Balé Popular do Recife, sediado no bairro da Boa Vista na cidade do Recife, surgiu em 1976 quando Ariano Suassuna, Secretário Municipal de Educação e Cultura do Recife, na época, e o encenador André Luiz Madureira, que participavam do Grupo Teatral Gente Nossa, decidiram realizar um trabalho experimental com folguedos e danças populares.

As observações e pesquisas com grupos de bumba-meu-boi, caboclinhos, maracatu e pastoril, resultaram no espetáculo “Brincadeiras de um circo em decadência” realizado em 1977 e encenado pelo grupo circense de dança popular.

O secretário Ariano Suassuna ofereceu o Teatro Santa Isabel para que lá fosse instalada a sede do projeto do grupo e conseguiu também uma subvenção da Prefeitura do Recife. Posteriormente, em maio de 1977, Ariano Suassuna rebatizou o Grupo de Balé Popular do Recife, cuja proposta continuava sendo o resgate dos festejos e folguedos populares do Nordeste brasileiro, sempre em sintonia com a dança, o teatro e a música.

Após a saída de Ariano Suassuna da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Recife, em 1978, o Balé se manteve, principalmente, com os recursos financeiros resultantes de suas apresentações no Recife e em outras cidades.

No mês de junho do ano de 1982, o Balé começou a atuar também na área educacional. Foram criados cursos de iniciação à dança popular do Nordeste, com o objetivo de formar não só seus próprios bailarinos, mas atender ao público em geral, interessado em dança, música e teatro.

Dessa forma, em 1983, surgiu a Escola Brasília de Expressão Artística, inicialmente com atividades na Casa da Cultura de Pernambuco e, posteriormente, a sede das atividades da Escola foi transferida para uma casa alugada na Rua do Sossego, no bairro da Boa Vista, na cidade do Recife.

A escola promove o ensino do método da dança brasileira, que, conforme o criador André Madureira, tem uma técnica própria e possui como objetivo reunir informações e subsídios de várias danças populares, criando um balé nacional, que valorize as características primordiais da dança popular, numa linguagem que seja atual e ao mesmo tempo moderna, contemporânea e futurista.

O Balé Popular do Recife se constituiu num dos grupos profissionais pioneiros da dança em Pernambuco, tendo sistematizado repertórios populares e investido em processos de experimentação e criação em dança baseados num método próprio, o “Brasília”.

Dança Brasília: sobre a disciplina, alunos e espaço de formação observados em prática de estágio curricular

No estágio curricular em ensino da dança 2, as atividades foram direcionadas a uma turma composta de dez alunos, na faixa etária dos seis aos dez anos, os quais, em sua maioria são meninas, nove no total, e apenas um menino. Os mesmos fazem parte da turma “brasileirinho”, adequada à faixa etária dos mesmos.

Os alunos dispõem de uniforme da instituição para participarem das aulas, entretanto, o uso é livre. A maioria faz uso regular do uniforme.

Em alguns casos, trata-se do primeiro contato das crianças com as danças, excetuando-se algumas que já tiveram vivências, mas, no próprio Centro Cultural Brasília do Balé Popular do Recife.

Quanto às condições socioeconômicas, muitos apresentam boas condições financeiras e possuem renda fixa. As motivações para que as crianças iniciem as aulas de dança surgem devido a algumas famílias considerarem importante o contato com a cultura de Pernambuco, pela vontade expressa da criança em realizar aulas de dança ou mesmo pela busca de uma atividade de lazer cultural.

A disciplina dança brasileira é, regularmente, oferecida para estas crianças no Centro Cultural Brasília, cujas aulas são realizadas numa sala na sede do Balé Popular do Recife. O espaço é arejado, tem boa iluminação, dispõe de cadeiras, ventilador, espelho, som e uma área livre para prática de dança.

Os professores tem larga experiência com danças populares como bailarinos e coreógrafos, como docentes no centro cultural brasílica e em escolas da rede oficial de ensino.

Centro Cultural Brasília do Balé Popular do Recife: metodologias, atividades e percepções do estágio curricular em ensino da dança

O Balé Popular do Recife é referência importante na cultura popular de Pernambuco.

No decorrer de seus processos de experimentação e criação com essência popular, o Balé Popular do Recife promove o ensino da dança popular voltado à valorização dessa dança numa “linguagem brasílica”. Essa linguagem permite a expressão de uma dança com conteúdo das danças populares, cujas características são amplamente valorizadas. De acordo com Vicente e Souza (2015, p. 34), “o Balé Popular do Recife tornou - se um grupo de referência nacional e internacional sobre as danças pernambucanas”.

No estágio curricular de ensino da dança 2, realizado no Centro cultural do Balé Popular do Recife, foram realizadas atividades que versaram sobre aspectos da relação ensino-aprendizagem, da metodologia dos ciclos populares e sobre as práticas de dança desenvolvidas pelas crianças. Dessa forma, foram desenvolvidas as seguintes atividades no decorrer do estágio curricular:

- ◆ Participação e apoio em atividades prático-teóricas de dança desenvolvidas pelo supervisor de estágio;
- ◆ Observações sobre ensino e aprendizagem de dança dos ciclos populares e metodologias de ensino das danças para crianças na faixa etária dos seis aos dez anos;
- ◆ Planejamento de atividades práticas em dança a serem realizadas com crianças;
- ◆ Realização de práticas do ensino da dança, direcionadas às crianças na faixa etária dos seis aos dez anos.
- ◆ Elaboração de registros sobre as práticas de ensino das danças populares e de relatório final de estágio.

O Balé Popular do Recife promove o ensino da dança brasileira em ciclos, conforme descrição abaixo:

- ◆ Ciclo carnavalesco: frevo, maracatu, caboclinho, afoxé, boi de carnaval;
- ◆ Ciclo junino ou joanino: xaxado, coco, ciranda, carimbo, forró com boneco, forró;

- ◆ Ciclo afro ameríndeo: orixás, maculelê, maracatu, afoxé;

- ◆ Ciclo natalino: pastoril, guerreiro, reizado, dança dos arcos, cavalo marinho.

Estes ciclos permitem o vivenciamento das danças enfatizando os períodos em que as mesmas são culturalmente e historicamente mais praticadas.

Entretanto, embora houvesse predominância de determinado ciclo nos períodos correspondentes, danças de outros ciclos poderiam ser revisitadas nas aulas.

A metodologia utilizada nas aulas se aproxima de traços piagetianos ao considerar a construção do conhecimento e sua relação com as fases de desenvolvimento cognitivo, as experiências e o meio.

Ao mesmo tempo apresenta traços de Vigotsky, ao permitir o reconhecimento da diversidade de movimentos e estilos de dança com situações de aprendizagem que valorizam as interações, o “saber local” e a aproximação com a cultura. Neste processo de aprendizagem, conforme Vigotsky (2001), o “ensino e a educação tem um papel fundamental, por constituírem formas universais de desenvolvimento psíquico do homem que variam de acordo com os determinantes históricos”.

Nas aulas de dança eram trabalhados aspectos relativos ao aquecimento, movimentações rítmicas em níveis espaciais, o estímulo à propriocepção, a experimentação do repertório de passos, estímulo à

consciência corporal, o alongamento e, além disso, a preocupação com a colocação postural e prevenção de lesões estavam sempre presentes.

As atividades realizadas no estágio curricular foram muito enriquecedoras e permitiram uma maior aproximação com o método de ensino da dança brasileira que, com todo arcabouço cultural, tem valorizado as danças nordestinas e propiciado uma relação de aprendizagem da dança atrelada à cidadania e ao respeito à cultura de um povo, cujos aspectos de preservação são imprescindíveis.

A equipe do Balé Popular do Recife – Centro Cultural Brasileira foi bastante solícita no decorrer do estágio curricular, oferecendo espaço para a prática, bem como compartilhando informações e experiências sobre o método brasileiro.

As práticas do ensino da dança com crianças são bem desafiadoras, ao mesmo tempo em que há uma curiosidade e uma prontidão espontânea à participação nas atividades, às vezes ocorre uma dispersão e o professor precisa ter habilidade para reconduzi-los às atividades.

Além disso, é necessário ter bastante atenção ao momento da aula, nem sempre o que é trabalhado no plano de aula tem aplicabilidade integral. É necessário identificar quais as necessidades expressas no momento e quais os caminhos para atingir uma aprendizagem satisfatória com os alunos participando ativamente.

A relação de ensino estabelecida com a turma de crianças é adequada à faixa etária das mesmas, apresenta uma linguagem lúdica, valoriza os saberes desses alunos e permite o contato com o universo

das danças de uma forma completa e articulada às experiências das crianças.

Nas aulas, frequentemente, há presença dos pais das crianças, o que em algumas situações pode fortalecer a aprendizagem, mas, em alguns casos amplia a ansiedade de crianças em realizar a aula com perfeição face a cobrança dos pais.

O diálogo com os pais é estabelecido no intuito de dirimir essas questões e houve a proposta de convidá-los para realizarem aulas numa turma direcionada às mães, que comumente são responsáveis por levar os filhos às aulas de dança. Essa estratégia foi importante para oportunizar a experiência das mães com as danças e facilitar o entendimento da relação e processo de aprendizagem dos filhos na dança.

As crianças tem oportunidade de se expressar por meio da dança e participam ativamente das atividades, assimilando os conteúdos e sempre fazendo associações com informações obtidas anteriormente, inclusive de imagens corporais, além de manter interação com outros colegas, com interferências produtivas na aprendizagem dos outros alunos, auxiliando-os a perceber os movimentos.

Estas imagens trabalhadas em sala nas aulas de dança são muito enriquecedoras no processo de ensino-aprendizagem e devem ser fortalecidas, visto que, promovem uma efetividade no resultado dessa relação que permeia o ensino e potencializa os alunos.

Considerações finais

A percepção sobre as relações entre ensino e aprendizagem da dança no Centro Cultural Brasília aliada à prática de estágio curricular, constituem uma experiência importante e complementar à formação acadêmica enquanto campo de observação, reflexão e experimentação de possibilidades.

Além disso, as experiências tanto acadêmicas como no campo de estágio permitiram a percepção de que o ensino da dança para crianças necessita de uma construção permanente e atenta às possibilidades de investigação, conhecimentos, articulação de experiências e de vivências que proporcionem a aprendizagem em dança.

Referências

BALÉ POPULAR DO RECIFE. **História do Balé Popular do Recife**. Disponível em: http://www.balepopulardorecife.com.br/crbst_7.html

GALDINO, Christianne. **Balé Popular do Recife: a escrita de uma dança**. Recife: Bagaço, 2008

PILETTI, N. ; ROSSATO, S. M. Piaget: Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: _____. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

PILETTI, N. ; ROSSATO, S. M. Vigotsky: Desenvolvimento cultural e aprendizagem. In: _____. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

VICENTE, Ana Valéria; SOUZA (Kiran), Giordani. **Frevo para aprender e ensinar**. Recife: Editora UFPE, 2015.

DANÇA E EDUCAÇÃO - PISTAS PARA PRINCIPIAR REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CURSO LIVRE

Bruno Alves de Amorim

As descrições, análises e reflexões que seguem estão relacionadas à prática de ensino da dança, realizada em caráter voluntário, que foram integralizadas como carga horária obrigatória do componente Estágio Curricular em Ensino de Dança 2.

Tendo sido ministradas no período de abril a julho de 2016, de forma não curricular, as aulas foram oferecidas em regime de curso livre, totalmente gratuitas, para crianças em situação de risco/vulnerabilidade social. Suas famílias residem nas comunidades do entorno e do local onde as aulas se realizaram: um espaço pertencente à Associação Boa Nova, situado na Rua dos Coelhos, número 485, no bairro da Boa Vista (Recife/PE). Vale salientar que este projeto só se tornou possível mediante o empréstimo do espaço utilizado nas atividades regulares da referida associação, em horário ocioso, e da parceria realizada entre a Associação Boa Nova e a instituição Organização de Auxílio Fraternal (OAF do Recife), situada na mesma rua, no número 351, que se encarregou de mapear, dentre as crianças que atende, aquelas interessadas em participar das aulas e

promoveu, então, a ponte entre os curiosos e o aprendiz, este que vem mediando/tateando os ainda frágeis processos de ensino-aprendizagem-avaliação da dança em espaços não formais.

A Associação Boa Nova consiste em uma entidade católica sem fins lucrativos, fundada em 1989. Hoje desenvolve vários trabalhos de caridade e missão, dentre os quais se destaca o trabalho de recuperação de dependentes químicos e alcóolatrás. Ademais, são desenvolvidas atividades na área artística, abrangendo aulas de dança para crianças, havendo também um grupo profissional de “dança sacra” que comumente se apresenta em encontros e festivais nacionais, além de já ter feito ações em presídios masculinos e femininos da cidade do Recife. Situada também à Rua dos Coelho, desde 1979, a OAF completa 55 anos e tem como missão mudar a perspectiva de vida de crianças, adolescentes e jovens, através da inclusão deles e de suas famílias, em projetos de apoio à educação complementar, capacitação profissional e geração de renda, facilitando sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, persistindo na tentativa de interferir no rumo da vida violenta, apesar das dificuldades próprias da busca por uma sociedade mais justa. As famílias, de onde se originam as crianças assistidas pela instituição, encontram-se em situação de marginalidade porque lhes falta trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação. Enfim, o fundamental para o exercício da sua cidadania e para a transmissão aos seus descendentes do mínimo necessário à sobrevivência física, espiritual, moral e ética deles. Pelo tempo de existência desta última, bem como pela

amplitude do trabalho que realiza, iremos nos dedicar um pouco mais a descrever sua história e suas contribuições.

A Organização de Auxílio Fraternal (OAF) surgiu em São Paulo, por iniciativa do monge Dom Ignácio Lezama, e ganhou este nome após tornar-se instituição devidamente registrada com sua estrutura definida antes da década de 1960. No mesmo período, o monge identificou que o Recife sofria com problemas sociais semelhantes de abandono das crianças na rua e decidiu enviar o bacharel em Direito Marcelo Duarte de Oliveira e a oblata Mercedes, para iniciarem trabalho semelhante aqui. O trabalho cresceu e, em 1960, fundou-se a OAF do Recife, inicialmente filiada à de São Paulo, porém administrativa e financeiramente independente. O intuito era de dar auxílio material e também moral para crianças e adolescentes em risco social, cujo amparo abrangia alfabetização, alimentação e higiene. Criou-se uma sala de aula, uma secretaria e uma cozinha, além de cômodos para a residência das oblatas, ainda na primeira sede, situada à Rua da Soledade. Também se criou um serviço de apoio às mulheres prostitutas doentes e analfabetas, com ajuda financeira da sede paulista, agregando equipamentos médico e dentário, medicamentos, cursos de alfabetização e ensino profissionalizante de corte e costura. Uma série de reestruturações aconteceu até que, após a morte de Dom Ignácio Lezama em janeiro de 1964, a OAF teve seu Estatuto publicado no Diário Oficial do Estado, adquirindo personalidade jurídica em 22 de novembro do

mesmo ano, sendo o Estatuto reformado em janeiro de 2004, no intuito de adaptá-lo às normas do novo Código Civil Brasileiro.

Atualmente, contando com a ajuda financeira de sócios contribuintes (136), empresas locais, instituições nacionais e estrangeiras, além de alguns convênios, a OAF procura desenvolver atividades de interação com os movimentos cívicos, culturais e religiosos, estimular a autoestima, oferecer aulas de reforço para melhorar o desempenho escolar (a instituição funciona no contraturno das aulas regulares dos alunos nas escolas) e também capacitação profissional (inicialmente, através dos cursos de sapataria, fabrico de pães e conserto de eletro-domésticos e, posteriormente, com cursos de música, dança, artes visuais, canto-coral, futebol, datilografia, serigrafia, pintura, corte e cabelo, computação, capoeira e aspectos da nossa cultura, jogos educativos, exposições, teatro de fantoches etc.). Mantiveram-se os atendimentos de assistência em odontologia, psicologia e catequese, visando o aspecto da saúde, mas também para oferecer uma base moral e espiritual aos atendidos, não apenas com objetivo de despertar o sentimento de religiosidade, mas, sobretudo para repassar valores morais e éticos.

Como toda instituição que conta amplamente com o trabalho voluntário, a OAF se depara, sazonalmente, com a descontinuidade de algumas das atividades que oferece às crianças. É o caso, por exemplo, do curso de balé clássico, que não se encontra mais em atividade no período deste trabalho. Porém, segundo a administração,

os alunos contam atualmente com aulas de consciência corporal e de um trabalho focado na oralidade, chamado “artrelando”.

O curso oferecido na Associação Boa Nova foi pensado para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade. Por se tratar de alunos da escola pública e, como já foi relatado, crianças que integram famílias de baixa renda ou de condições realmente precárias e de risco, o público que participa das aulas (algo em torno de 12 crianças, distribuídas na faixa etária citada) apresenta, via de regra, perfil econômico e cultural menos favorecido. O ousado trabalho recentemente realizado na OAF “Minha comunidade: problemáticas e perspectivas”, que buscou, através de uma série de processos que incluíam a produção de textos por adolescentes (divididos em equipes) a partir de estudos, pesquisas de campo e reflexão crítica e real sobre o contexto social, político e cultural da comunidade local, permitiu revelar olhares sobre temáticas críticas e problemas vivenciados no bairro, bem como a busca construtiva de propostas de enfrentamento e superação dessas adversidades.

As crianças relatam, em denúncia, sobre a falta de cuidados na cidade, a precária urbanização e limpeza, a falta de novos espaços culturais e a necessidade de melhoria dos que existem, a falta de preservação dos espaços de lazer, a subjugação da cultura regional pela “cultura pornográfica”, o crescimento no número de viciados em drogas inclusive entre crianças e adolescentes e de seus pontos de consumo. A falta de policiamento adequado, o aumento da violência e do tráfico, a precariedade das instalações, dos serviços de educação e

o cerceamento desse direito, a desunião das famílias e o abandono dos filhos em abrigos, os descuidos com o meio ambiente e as péssimas condições de moradia (sobretudo das famílias que moram acima do mangue e próximas à maré), a falta de saneamento básico, a insuficiência de atendimento nos únicos dois postos de saúde locais, a poluição causada pelos desordenados depósito e coleta de lixo, a falta de empregos formais e capacitação profissional, enfim, um sem-número de dificuldades que fazem parte do cotidiano da comunidade.

Sabemos, ainda, que boa parte dos pais dos alunos estão inscritos em programas sociais como o bolsa-família e alguns deles são analfabetos. Há também crianças que apresentam dificuldade em se expressar através da escrita, porém conseguem falar e mexer em aparelhos e equipamentos eletrônicos (como notebook, celular e caixa de som) com facilidade.

O curso ficou então intitulado “Dança: investigações do corpo em movimento” e aconteceu todas as sextas-feiras, das 14h às 17h20 (com intervalo onde foi oferecido um pequeno lanche aos alunos), de abril a julho de 2016. O objetivo almejado, durante esses quatro meses, foi que as crianças se sentissem estimuladas a experimentar, através de propostas lúdicas com foco na percepção sobre o corpo, a expressividade e as relações, jogos corporais e estruturas investigativas mais ou menos livres e criativas, voltadas para a consciência do movimento². O curso foi dividido em quatro módulos e as aulas buscavam explorar, mas também chacoalhar, problematizar, os princípios básicos de qualquer movimento, divididos por Rudolf

Von Laban e resgatados por Regina Miranda³, a saber: o que se move; como nos movemos; onde nos movemos; com quem (e com que) nos movemos. Dentre os conteúdos previstos, encontram-se desde os factuais e conceituais, até os procedimentais e atitudinais⁴.

No primeiro módulo ganham destaque: o trabalho com o movimento global do corpo *versus* o movimento de partes isoladas; a consciência corporal; as possibilidades expressivas e rítmicas do mover-se; o conhecimento das principais articulações das extremidades; a organização do corpo nos níveis baixo, médio e alto; a percepção do peso e o uso consciente dos apoios e sua transferência; as direções frente-trás, direita-esquerda e cima-baixo; planos de movimento (porta, roda e mesa); o equilíbrio precário ou estável nas posturas simétricas e assimétricas do corpo.

No segundo módulo focamos na qualidade do movimento, experimentando: a relação entre esta qualidade e a respiração; os diferentes tipos de salto e as possibilidades expressivas do saltar; giro, foco e vertigem; as dinâmicas e os esforços de movimento; as figuras geométricas de Laban.

Já o terceiro módulo apresentou o espaço como ferramenta de experimentação, onde estudamos: a kinesfera ou espaço individual e seu mapeamento; o espaço circundante e seu mapeamento; percepção e visão periférica; o espaço como convívio *versus* o espaço como conquista; o espaço subjetivo, social, funcional. Por fim, adentramos o campo das relações, visitando, além das relações empreendidas em todos os módulos anteriores: dançar com objetos; o gesto pessoal

versus o gesto em relação (ou social) *versus* o gesto ampliado (ou cênico); música, ritmo e movimento (eurritmia, solfejo e improvisação); princípios de contato-improvisação.

As aulas foram todas planejadas, a partir de um esquema, procurando seguir a mesma lógica didática em cada uma delas. Inicialmente, tivemos uma conversa em roda, procurando resgatar reflexões, assuntos ou mesmo atividades realizadas na aula anterior. Nesse momento, as crianças ficaram livres para expressar o que acharam, suas impressões e o que foi proveitoso ou não. Dando seguimento, foi feita uma brincadeira popularmente conhecida ou um jogo corporal específico, no intuito de aquecer o corpo e lubrificar bem as articulações e musculaturas que seriam mais usadas na aula. No terceiro momento, realizou-se atividade(s) de aplicação de conteúdo, cujo tempo didático pode se estender um pouco mais. Algumas atividades foram apenas oralmente descritas, outras foram demonstradas, a depender dos sentidos e sensações que queríamos recrutar ou dos riscos de lesão subjacentes. Por fim, procurou-se sintetizar os conteúdos da aula, através da proposição de um exercício de improvisação ou de criação coreográfica, que pode ser com regras ou sem acordos prévios. Sempre que possível, adotamos a perspectiva triangular no ensino de artes, que valoriza, além do fazer/experimentar, também o fruir e o contextualizar. Dessa maneira, outros recursos foram utilizados, como vídeos e filmes relacionados, discussões, produção e análise de imagens e textos de outra natureza⁵.

A avaliação se deu de maneira processual e em dois momentos, servindo apenas como *feedback* para ajustes na metodologia, uma vez que se tratou de curso livre. De forma explícita, a conversa inicial pretendia verificar o que os alunos conseguiram reter na memória da aula anterior, com maior ou menor grau de complexidade (se apenas recordavam as atividades realizadas ou se eram capazes de formular reflexões críticas a respeito do assunto abordado). Também a atividade de criação/improvisação final nos permitiu entender o que os alunos absorviam da aula e o que poderia ser potencializado futuramente. Havia, ainda, uma conversa informal, que acontecia no momento do lanche, onde algumas questões e provocações eram levantadas acerca dos níveis de dificuldade e aceitação das atividades propostas.

Algumas dificuldades, no entanto, se pronunciaram já de imediato. A incipiência do ensino emancipado da dança enquanto construção de conhecimento e processo de desenvolvimento criativo, por exemplo, é uma realidade difícil de lidar. A referência de dança que essas crianças apresentaram (conforme identificado em uma das primeiras atividades, de caráter diagnóstico) resumia-se às aulas de balé clássico que eram ministradas por uma professora voluntária, num período que não chegou a durar um ano⁶. Já as aulas de “consciência corporal” — as aspas assinalam a forma como a própria instituição nomeia a referida prática —, que nem todos frequentam, são ministradas por uma professora cuja formação e metodologia não me foram suficientemente reveladas. Em todo caso, conhecemos bem

os fatos e as fantasias atuais em torno do ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, mesmo nos projetos político-pedagógicos ditos “bem adaptados” às necessidades contemporâneas.

Essa dificuldade incide diretamente no nível de interesse, na concentração e na participação dos alunos, que, vez ou outra, relutavam em reconhecer a legitimidade dos processos que estavam vivenciando. Alguns carecem visivelmente de educação familiar, proximidade e afeto, fazendo do espaço da aula um lugar para chamar a atenção para si, desestabilizando insistentemente a concentração e o interesse do grupo. Não posso esquecer do caos dos primeiros dias de aula, quando mal era possível fazer com que o grande grupo me ouvisse. Tive que dividi-los em duas turmas, que depois acabaram unificadas de qualquer maneira, devido à desistência de alguns. Até o controle do portão se apresentou como um desafio para fazer valer o acordo pedagógico firmado no primeiro dia de aula e a tão vulnerável tolerância de 15 minutos de atraso. Vulnerável por conta do reconhecimento de que, enquanto aprendiz, talvez eu precise mais deles do que o inverso — e, para reconhecer uma verdade ainda mais difícil, não me recordo de ter sido uma criança muito diferente das aqui referidas.

Outra coisa que causou certo incômodo foram meus impulsos de contenção do comportamento espontâneo dos alunos, que têm bastante a ver com as restrições do corpo impostas pela educação tradicional, pela qual passei em toda minha vida estudantil e, ainda que esteja desenvolvendo uma postura crítica diante disso em meu

processo formativo, eis uma realidade irremediavelmente amalgamada à experiência, cujo comportamento reflexo exige esforço para controlar⁷. Era preciso tornar-me a autoridade em sala de aula, mas como fazê-lo sem que fosse mediante imposição através do poder? Com a questão vibrando mais e mais forte a cada aula, seguia negociando com as crianças, quase sempre perdendo o jogo de negar ou ceder (no entanto, sem deixar de avaliar criteriosamente cada situação), mas na esperança de que, assim, eles se sentissem ouvidos e tivessem restabelecida a sua autoestima, ainda que essa fosse só uma pequena fração de todo um trabalho, aquele desenvolvido pela OAF.

Endereçando questões mais práticas, sinto a necessidade de justificar a escolha pela oferta de um curso livre, além de discorrer sobre as implicações positivas e negativas dessa escolha. Em uma disciplina de estágio do tipo regência em dança, é comum nos depararmos com a seguinte realidade: não há, nas escolas, uma profusão de potenciais supervisores de estágio porque simplesmente não há tantos professores graduados e muito menos a dança sendo entendida e ensinada como linguagem artística em particular, por profissionais com formação específica. Logo, o que geralmente acontece na prática, é o prejuízo das potenciais experiências docentes supervisionadas, ficando o estagiário, muitas vezes apenas, a observar no canto da sala ou, no máximo, servindo de auxiliar ao professor. Nesse cenário, a opção de oferecer um curso livre como alternativa haveria de valorizar a liberdade na escolha: dos conteúdos a serem trabalhados e do próprio formato do curso, dos horários de aula e

também da quantidade de alunos por turma — caso viéssemos a ter um número grande de inscritos, devido à gratuidade. O desejo de atuar diretamente, assim como a possibilidade de experimentar metodologias e técnicas de ensino alternativas foram outros aspectos decisivos na escolha do regime adotado.

Podemos começar a falar das adversidades do formato “curso livre” por aquela que talvez seja a mais crítica: a frequência. Todas as aulas tinham como primeiro momento (logo após a brincadeira livre inicial, enquanto aguardávamos a chegada de todos) a realização da frequência, seguida de uma conversa para resgatar a memória da aula anterior. Se levarmos em consideração que, mesmo sendo “livre”, o curso previa uma gradação crescente de blocos de conteúdos organizados em diferentes níveis de complexidade, ainda que esses conteúdos pudessem ter sido trabalhados de maneira autônoma, não deveríamos ter negligenciado o estágio de compreensão acerca de suas bases por esses educandos. Optou-se por não exigirmos a presença assídua dos mesmos, o que acarretou em interrupções na construção do conhecimento, comprometendo o aspecto formativo do curso para alguns, decisão que deve ser revista em edições futuras.

Há também um problema em relação ao conteúdo e à metodologia escolhidos, conforme já mencionado. O imaginário sobre a dança que essas crianças apresentaram partia de pressupostos da dança como objeto a ser ensinado. O choque inicial da abordagem escolhida foi responsável pela evasão de alguns deles com a relutância de boa parte dos demais em ampliar suas concepções e ajustar seus

desejos. Muitos (se não todos) almejavam a mera reprodução de passos previamente demonstrados e teriam se satisfeito se assim fosse. Confesso que cheguei a utilizar essa abordagem algumas poucas vezes, mas no intuito de tentar embaralhar em suas cabeças o que pode ser entendido e aceito enquanto dança do que na intenção de agradar, apenas.

Para complementar as reflexões com algo positivo, devemos destacar que, nos cursos livres, a construção do conhecimento tem o privilégio de não ser comprometida com a sua interrupção para a criação de atividades específicas para as datas comemorativas, a exemplo do que ocorre nas escolas e demais instituições de ensino. Esse é um problema constantemente enfrentado pelos educadores que entendem sua prática de um ponto de vista formativo. No ensino da dança no Recife, é comum que, tanto as coreografias feitas para os feriados festivos, quanto as apresentações de final de ano das escolas e academias de dança, atravessem o processo de ensino-aprendizagem, abrindo um hiato na formação ocupado apenas com a repetição de exaustivos ensaios. Como o curso oferecido não pressupunha a obrigatória criação de nenhum produto artístico no final, ainda que algumas vezes os educandos questionassem sobre essa possibilidade, a turma teve mais tempo para investigar o corpo, o movimento e as relações, mediante a participação coletiva em jogos, brincadeiras, na experimentação de tarefas simples, na observação dos colegas e na percepção e compreensão dos conteúdos trabalhados.

A experiência docente tem contribuído para me fazer perceber essas e outras sutilezas do processo e o quão necessária é a calma e a paciência no trato com essas crianças. Sabemos que não é prazeroso contar com ganhos difíceis de mensurar e retornos em longo prazo, então, a educação precisou se valer na relação, na afetividade — semanalmente, no nosso caso — de alguma maneira.

Notas:

[2] Nas referências, listamos algumas das principais bibliografias que respaldaram tanto a prática quanto as reflexões aqui propostas. Mesmo se tratando de um “curso livre”, e devido à escassa bibliografia da área, tomou-se emprestado conceitos e discussões sobre a “dança na escola” que pudessem ajudar na compreensão dos relatos e das inquietações do nosso caso.

[3] MIRANDA, R. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

[4] Para uma verificação da rica categorização dos conteúdos como factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais ver: ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: _____. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 195-221.

[5] A prática com a abordagem triangular, sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa, assim como a utilização das ideias de Laban, levou em consideração as discussões de Adriana Gehres (2008), em seu trabalho “Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais”, no qual oferece um panorama sobre os aspectos do ensino da dança na escola resultantes das tensões entre racionalização e subjetivação (pilares instaurados pela modernidade), e do pensamento cartesiano que privilegia a razão e a experiência como fonte de conhecimento verdadeiro. Ela agrupa as propostas da dança no ensino em dois blocos: aquelas que privilegiam a dicotomia moderna (racionalização vs subjetivação), que, por sua vez, resultam em propostas “racionalistas-objectivistas” (com foco na razão e no objeto) ou “empiricistas-subjetivistas” (centradas na experiência e no sujeito), e aquelas que ropem com esta polarização, construindo um discurso que se constitui a partir de fundamentos interacionistas modernos e incorporam elementos da retórica pós-moderna (GEHRES, 2008). Trocando em miúdos, pode-se dizer que este panorama estabelece as bases para uma compreensão

crítica acerca de modelos metodológicos hegemônicos: a dança como objeto a ser ensinado, exercitado ou apreciado (abordagem triangular); a dança como um projeto expressivo a ser construído mediante a experiência de manipulação do movimento (dança educativa moderna); a educação em dança como arte, produto sociocultural modelador da própria existência.

[6] Strazzacappa (2001, 2006) aponta como o tratamento dado à dança na escola (na melhor das hipóteses, como disciplina optativa de caráter extracurricular), faz reverberar a sensação de uma suposta falta de conteúdos próprios, que dificulta a sua caracterização como área de conhecimento autônomo, com ensino relegado a projetos de concepções pouco esclarecidas, colocados em prática por pessoas sem formação específica ou mesmo pelos próprios alunos, o que restringe sua capacidade formadora, uma vez que acaba partindo de referências midiáticas e nada críticas sobre este fazer. “Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do *ballet* clássico às danças de rua” (STRAZZACAPPA, 2001).

[7] Segundo Strazzacappa (2001), o movimento sempre foi entendido, na escola, como sinônimo de prazer (e indisciplina) e, a imobilidade, de desconforto necessário ao disciplinamento. Na escola, “o corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos”.

Referências

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Objetos para dançar. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin. (Org.). **O corpo em cena**. 1ªed. São Paulo: Anadarco Editora & Comunicação, 2011, v. 03, p. 11-39.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista de Dança e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **O Avesso do**

Avesso do Corpo: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011, p. 25-42.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo Danca Educacao na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais.** Instituto Piaget. 2008 Colecao Horizontes Pedagógicos.

GUERRERO, Mara Francischini. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança.** 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MIRANDA, Regina. **O movimento expressivo.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

MORANDI, Carla.; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência:** A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

SÁ, Ivo Ribeiro de.; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Oficinas de dança e expressão corporal para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2009.

SHINKA, Marta. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal:** exercícios práticos. Tradução de Elaine Cristina Alcaide. São Paulo: Manole, 1991.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A dança e a fábrica de corpos:** a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.

ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: _____. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 195-221.

IMPROVISAÇÃO EM DANÇA: CAMINHO PARA UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PERFORMATIVA

Diogo Lins de Lima
Letícia Damasceno

Este artigo discute acerca do processo de ensino-aprendizagem na formação inicial em dança, refletindo sobre procedimentos metodológicos que proporcionem uma experiência criativa para o corpo ao ser iniciado no contexto da Dança Contemporânea. É importante ressaltar que nesta investigação, a Dança Contemporânea é entendida como construção de conhecimento a partir da coautoria entre professor e aluno. Desse modo, estamos interessados na construção de saberes que a improvisação em dança pode proporcionar ao corpo, sem que haja um modelo de cópia e repetição de movimentos. Sendo assim, neste artigo, faço um recorte da minha experiência como estagiário regente na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, ministrando oficina de Dança Contemporânea, para jovens e adultos. Nesta oficina, tenho como foco a experimentação e fruição da dança. Sendo assim, destaco a importância de abordar a consciência política sobre o fazer-fruir dança neste contexto, tendo em vista, que a apreciação também constitui um procedimento

metodológico através do qual se constrói um pensamento crítico-reflexivo no processo de formação em dança.

A Escola Municipal de Arte João Pernambuco foi fundada no ano de 1991 quando a Prefeitura da Cidade do Recife a assumiu como unidade de ensino. Atualmente, a escola tem como principal objetivo promover o ensino de arte desde a iniciação artística até a formação profissional. A escola oferece cursos de Música, Teatro e Dança gratuitos para a comunidade, porém é importante ressaltar que no caso da dança ela não é oferecida com o objetivo profissionalizante, como o Teatro e a Música. A escola não possui professor efetivo para a área de dança, desse modo, os estagiários da Licenciatura em Dança da UFPE assumem esta função desde 2012.

Este contexto no qual a dança está inserida na Escola Municipal de Artes João Pernambuco torna delicada a construção de um trabalho continuado para o ensino de dança na escola. Isto porque o estagiário regente tem um contrato de no máximo dois anos, e em seguida é substituído por outro estagiário. Contudo, diante deste contexto movediço que a dança atravessa na escola, ela continua resistindo ao tempo, à falta de investimento, a ausência de um profissional efetivo.

A procura pela oficina de Dança Contemporânea na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, a princípio, atinge um público que deseja fazer atividade física, sem necessariamente ter interesse na formação em dança. A turma é caracterizada pela heterogeneidade de corpos, idades e crenças. Diante deste perfil da turma verifica-se a

importância de desenvolver práticas pedagógicas nas quais todos os corpos, cada qual com suas especificidades, vivenciem o fazer-fruir dança de modo a potencializar a expressividade, a criatividade e a reflexão crítica acerca da dança. Segundo Isabel Marques, pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área do ensino de dança:

Na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões (MARQUES, 2010, p.38).

Desse modo, verificamos a dança como uma propiciadora de reflexões sobre a diversidade existente na nossa sociedade. A dança fornece possibilidades de compreendermos que cada corpo tem sua singularidade. Para tanto ressaltamos a importância de procedimentos metodológicos que facilitem a iniciação do corpo no universo da Dança Contemporânea. Sendo assim, esta iniciação ocorreu a partir das práticas em sala de aula utilizando a improvisação em dança. E por meio da fruição de trabalhos artísticos de algumas companhias de dança e artistas independentes da cidade do Recife.

Optei pelo uso da improvisação como método no processo de ensino-aprendizagem da Dança Contemporânea, tendo em vista a potencialização do corpo nas experiências investigativas de movimentos. Esta escolha metodológica pela improvisação diz respeito às minhas inquietações acerca do ensino da dança na contemporaneidade, sobretudo, inquietações no tocante ao ensino

tradicional de dança ainda vigente, baseado em cópia e repetição. Esta oficina de dança não está voltada para a construção de um corpo virtuoso, treinado com alguma técnica específica. Mas, para a formação de um corpo responsivo, que, segundo Zilá Muniz:

É um termo que alguns autores e artistas usam para definir um corpo que tem habilidade para improvisar, um corpo que responde rapidamente as questões de improvisação, resolvendo problemas, achando soluções e desmanchando hábitos (MUNIZ, 2004, p.10).

O corpo responsivo é um corpo inteligente, agente de sua experiência, capaz de atribuir sentido ao que é vivido no e pelo corpo em sala de aula. O corpo responsivo desenvolve habilidades para lidar com a imprevisibilidade própria da improvisação, desabituaando o corpo dos padrões de movimentos fixos e apontando caminhos para novas experiências, além de suscitar questões/saberes que são resolvidos pelo próprio corpo no processo de aprendizagem. Portanto, ao improvisar o corpo não age como um receptáculo de gestos e movimentos criados por outra pessoa, mas como um questionador capaz de selecionar e ordenar os saberes que emergem durante a improvisação. De acordo com Zilá Muniz: “a improvisação busca desenvolver no corpo potencialidades que abrem portas para a percepção, um corpo inteligente, cuja consciência pode ser expandida através de experiências do próprio corpo” (2004, p.44).

É importante reiterar que, nesta perspectiva, a Dança Contemporânea é entendida como construção de conhecimento a

partir da coautoria entre professor e aluno. Tendo como mote a improvisação no processo de construção de saberes no e pelo corpo. Portanto, fez-se necessário refletir e problematizar acerca de procedimentos metodológicos que não reproduzissem as metodologias de cópia e repetição. Para tanto, faço uso do conceito de performatividade de Jussara Setenta (2008) para ampliar as discussões sobre práticas metodológicas como meio de desestabilizar modos tradicionais de pensar o ensino da dança. Segundo Jussara Setenta:

O conceito de performatividade refere-se a um modo de estar no mundo, podendo ser aplicado às relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas. A performatividade se caracteriza por movimentos inquietos, questionadores – aqueles que não se satisfazem com respostas já dadas e trabalham para perturbar o domínio do “o quê”, “para que/quem”, “porque” em favor de um “com” que precisa ser construído. Dela faz parte a necessidade de mudanças porque se refaz a cada tentativa de respostas às inquietações que aparecem no processo de constituição de sujeitos/sociedades (SETENTA, 2008, p.83).

É necessário repensar o ensino de dança na contemporaneidade, sobretudo, investigar procedimentos metodológicos que orientem e sirvam de resistência, ou melhor, que potencializem o corpo a resistir ao que a sociedade impõe a ele, ditando como ele deve agir e como ele deve ser. Interessa-me compreender e desde já ser impulsionado por ações performativas no campo da educação, tendo em vista procedimentos metodológicos

performativos, que agucem os questionamentos acerca do corpo no contexto educacional. Desse modo, refletir sobre procedimentos metodológicos performativos é acima de tudo um posicionamento político, diante do modelo habitual do ensino de dança de cópia e repetição, no qual muitas vezes os alunos não têm sequer a chance de questionar os saberes que são construídos em seus corpos. Os procedimentos metodológicos performativos valorizam o corpo enquanto questionador das experiências; o corpo é o agente no processo de aprendizado da dança, provocando novas formas de mover-se no mundo, sabedor de que ele afeta e, é afetado pelo coletivo.

Os procedimentos metodológicos performativos não tentam adestrar o corpo em sala de aula, não ditam como o corpo deve mover-se no espaço, não recrimina a diferença, pelo contrário, os procedimentos metodológicos performativos percebem o corpo e suas potencialidades, sobretudo, sustentam a ideia de que todo corpo pode dançar independente de suas especificidades, sejam elas físicas, psicológicas e/ou ideológicas. Nas aulas de dança da Escola Municipal de Artes João Pernambuco, observo que o corpo quer criar, quer libertar-se do sedentarismo, quer conhecer-se, o corpo deseja manifestar-se contra tudo que o subjuga. Posso perceber nos alunos que há um desejo de simplesmente desfrutar das várias sensações e percepções do que está no mundo através do corpo. De acordo com Michel Foucault:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (...). Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2012, p. 132-133).

De fato, ao descobrir suas potencialidades criativas o corpo passa a trilhar um caminho rumo à emancipação de alguns entraves que impedem sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Portanto, adquirir a consciência dos movimentos respiratórios, as estruturas ósseas, as intenções dos movimentos corporais, o isolamento das partes, as conexões e relação com espaço possibilitou a esses corpos construir saberes e fazeres que os constituem corpos dançantes. Sobre esta experiência segue o relato de Danilo Lima 27 anos, psicólogo que procurou as aulas de dança para aproximar-se mais do seu corpo.

Soltar o corpo e me soltar enquanto pessoa está intimamente ligado. Tenho uma postura corporal e mental mais flexível e resistente, além da percepção de uma espécie de outro lugar. Em palavras é difícil expor, contudo acredito que a consciência do corpo, é uma sabedoria em crescimento que está presente em nós e em eterno desenvolvimento. Eu nunca havia feito nenhuma aula de dança antes de entrar nas oficinas de dança contemporânea, mas descobri que dançar está além de qualquer técnica, já que, a dança cria-se e existe no próprio ato, não está longe nem perto de mim, a dança sou eu e se faz em mim.

Verifica-se neste relato uma experiência de construção de saberes e fazeres no e pelo corpo. Criou-se novos mundos, novas percepções de si e do outro. A experiência com a dança oportunizou o conhecimento do corpo e das suas potencialidades de inventar-se para existir. Contudo ressalto que o ensino de dança na oficina oferecida pela Escola Municipal de Arte João Pernambuco foi para além das práticas investigativas em sala de aula.

De fato, a vivência no corpo foi muito intensa, entretanto, a iniciação em dança foi pensada como algo mais amplo; incluindo a apreciação de espetáculos, sobretudo, os de Dança Contemporânea e as discussões de textos que nos auxiliaram a entender como a Dança Contemporânea é percebida a partir de vários olhares. Isto fez com que a fruição em dança ajudasse a compreender o universo da Dança Contemporânea, oportunizando para os alunos visões distintas sobre os fazeres da dança no Recife.

Portanto, a fruição em dança também foi assumida como procedimento metodológico para a construção de saberes em dança na escola. Para tanto, ressaltamos os estudos de Ana Mae Barbosa acerca do ensino da arte, criando, em 1989, a abordagem triangular, que ficou conhecida no Brasil pelos professores como Metodologia Triangular, sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93). Todavia, Ana Mae Barbosa não tinha o interesse de indicar sua abordagem como metodologia, visto que cada professor tem a sua metodologia, mas sim uma Proposta Triangular:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre*, o *Critical studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Desse modo, a Proposta Triangular foi fundamental para compreendermos a iniciação e formação na Dança Contemporânea. Contribuiu para refletirmos acerca da educação de corpos capazes de desenvolver um olhar crítico reflexivo sobre os trabalhos artísticos que foram apreciados no período da oficina. Normalmente, os alunos chegam à escola entendendo o dançar como somente uma prática que se encerra em estar dentro da sala de aula se movendo ou em cima dos palcos se apresentando.

Entretanto, esclareço que a conscientização sobre a importância de assistir aos espetáculos de dança não aconteceu de maneira tão fácil; pois alguns alunos alegaram a questão da distância dos teatros, outros alegaram a falta de dinheiro, isso porque existe um pensamento de que as entradas nos teatros custam muito caro. Desse modo, foi necessário criar acessos, através de parcerias com companhias de dança, facilitando os preços dos ingressos para os eventos de dança da cidade do Recife, tais como: Janeiro de Grandes

Espectáculos; Mostra Brasileira de Dança; Festival Internacional de Dança do Recife; Cena Cumplicidades; além das temporadas que são realizadas pelos grupos e companhias que oferecem espetáculos gratuitos.

Sendo assim, a apreciação como procedimento metodológico para formação em dança possibilitou que muitos alunos assistissem a um trabalho de Dança Contemporânea pela primeira vez. Com isso, nas discussões realizadas sobre os espetáculos, já era notório a compreensão deles sobre os fazeres da Dança Contemporânea no Recife. Era como se eles tivessem acabado de atravessar uma fronteira que antes não parecia possível. Os momentos de apreciação oportunizaram a descoberta de novos mundos, permitindo a afetação pelas obras, de modo que puderam relacionar o que viram nas obras com os atravessamentos do cotidiano deles. De acordo com Isabel Marques:

A arte da dança implica vários leitores que conversam nos entre corpos: as leituras da dança não abarcam somente o campo do apreciador/público, mas também os corpos dos criadores e (re)criadores da dança em seus fluxos e atravessamentos corporais. Há muitos trabalhos artísticos na contemporaneidade que também subvertem a noção do espectador que tradicionalmente somente assiste e vê a dança: são trabalhos que convidam o espectador a ler a dança dançando, interagindo, propondo um olhar para o trabalho artístico mediado pelas sensações e experiências corpóreas (MARQUES, 2010, p. 159).

Assim, como nos esclarece Isabel Marques, sobre os vários leitores da dança verifico que ter aplicado a fruição em dança como processo metodológico para o ensino da mesma, possibilitou que muitos alunos construíssem conhecimento através da apreciação. Ressalto que houve alunos que participaram pela primeira vez de espetáculo profissional como foi o caso de Yuri Forbes, que participou do espetáculo **Elègún, um corpo em trânsito**, dirigido por Giordani de Souza (Kiran) e Jorge Kildery como intérprete criador. Sobre esta experiência Yuri comenta:

O corpo é o centro do Universo". Foram essas palavras que ativaram o que havia de mais profundo em mim. Minha testa transpirava e à medida que escutava as palavras tintilando em minha mente como um conjunto de sinos minúsculos, meu corpo sentia o chão mover de acordo com as energias de todos os corpos presentes naquele local. Vibráteis, inertes, de olhos fechados ou abertos, senti todas as energias circundarem meu corpo ao me conectar com o centro do Universo, o meu corpo. Pude sentir tudo, cada movimento, cada som, cada respiração, cada frequência cardíaca. Meu corpo vibrátil não era apenas um, eram todos presentes. "Quem é?" "Eu!" "Eu quem?" "Eu, fogo!" Sim, fogo! Era isso que percorria todo o meu corpo. Em minhas veias, não corria sangue, não corria nada. Apenas a energia e o calor do fogo, que percorria cada milímetro de mim, me fazendo chegar a um orgasmo involuntário, me fazendo suar, me fazendo vibrar mais e mais. Tal experiência foi como um beijo do universo, em todo o meu corpo, fazendo minha pedra que pulsa trabalhar mais que o normal, estimulando as outras pedras presentes. Tornando-nos corpos em trânsito.

Desse modo, asseguro que as parcerias que foram estabelecidas permitiram a saída desses alunos para além das vivências artísticas dentro dos eventos da escola, possibilitando um diálogo mais estreito com artistas da cidade do Recife, contribuindo para o amadurecimento do fazer artístico dos alunos. Além disso, também, ressalto que esse trânsito que foi estabelecido, com os eventos e espetáculos fora dos muros da escola, potencializou a autonomia dos alunos, ampliando o pensamento a respeito de suas expectativas e interesses com a dança.

Portanto, estas experiências que tive neste estágio extracurricular, de fato, trouxeram um amadurecimento significativo para a minha formação docente. Tais experiências puderam me fazer entender que cada aluno tem o seu tempo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, como me ajudou a compreender que os desafios metodológicos, podem ser transformados em pesquisas de novos procedimentos metodológicos. Acerca desses desafios compreendi que a docência tem uma íntima relação com a pesquisa.

Ao pesquisar a improvisação como método para a construção de saberes no e pelo corpo, me deparei com vários receios. Tais como: a identificação dos saberes construídos; relações que faziam a partir do entendimento do que é dança, a organização dos novos saberes com os saberes existentes em seus corpos. Desse modo, avalio que tal pesquisa oportunizou a organização dos procedimentos metodológicos performativos, tendo em vista, a desconstrução de práticas de cópia de repetição para a construção de saberes. Sendo assim, o uso da

improvisação contribuiu para que os alunos descobrissem seus potenciais criativos, construíssem suas autonomias em sala de aula, aceitassem as especificidades de seus corpos, bem como passassem a acreditar em suas potencialidades criativas, ou seja, passaram a investir em suas próprias danças. Tornando-se, também coautores no processo.

Além disso, esta pesquisa contribuiu para o alargamento de fronteiras de conceitos, crenças, ideologias, afetividade e limites. Desse modo, verificamos que o processo de aprendizagem da dança com foco na apreciação de espetáculos contribuiu para a formação de expectadores para Dança Contemporânea. Atualmente, é comum vermos os alunos nas plateias dos espetáculos de dança, seja em festivais e ou em temporadas.

Com isso ressalto que esta experiência docente na Escola Municipal de Artes João Pernambuco no ano de 2014 a 2015, foi ampliada, inclusive, para a abertura e trocas de ideias com a direção da escola sobre a possibilidade de contratação de mais de um estagiário de dança. Além disso, tivemos cinco alunos da oficina de Dança Contemporânea que tiveram esta experiência da formação inicial em dança na escola, que ingressaram no curso de Dança da UFPE tendo em vista a continuidade de sua formação. Posso assim, reiterar dois aspectos, o interesse e a crescente demanda pelo ensino da dança e a possibilidade de experimentar novos métodos para a relação ensino aprendizagem que objetiva, em última análise, o

empoderamento do aluno no sentido da escolha e construção de seu movimento.

Referências

BARBOSA. Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir história de violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 131-163.

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

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES. Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (Orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 52-63.

MUNIZ, Zilá. **Improvisação como processo de composição na dança contemporânea**. 2004, 80f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós- Graduação em Teatro, Universidade Estadual de Santa Catarina – SC.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Hugo Leonardo. **Desabituação Compartilhada: Contato Improvisação jogo de dança e vertigem**. Valença (Bahia): Selo. 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEATRO

NO JARDIM DAS POSSIBILIDADES: REFLEXÕES ACERCA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA APLICADA NA DISCIPLINA TEATRO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Iago José Lima de Melo
Marianne Tezza Consentino

Esse texto é fruto da minha experiência na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Teatro I. As questões que aqui discuto são fruto de observações e reflexões que surgiram durante o período de estágio de observação. Frequentei por um semestre o Colégio de Aplicação da UFPE, instituição pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada na Avenida dos Funcionários, s/n, Cidade Universitária, Recife-PE.

O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, *Mapeando o terreno de aplicação*, realizo um breve detalhamento sobre o campo de estágio; a segunda parte, intitulada *Uma experiência no jardim das possibilidades*, relato minhas experiências no campo de estágio, realizando reflexões acerca da abordagem metodológica aplicada; na terceira e última parte, intitulada *Colhendo flores e frutos*, levanto hipóteses sobre como essa metodologia foi recepcionada pelos alunos e descrevo como foi realizada a avaliação na primeira unidade da disciplina. No decorrer do artigo utilizo as iniciais do nome dos participantes da turma em que realizei o estágio.

A partir do plano da disciplina e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, realizo reflexões acerca da abordagem metodológica aplicada pela professora de Teatro, tendo como foco a base metodológica norteadora, mostrando as atividades que foram desenvolvidas e realizando conexões com teóricos do teatro e da educação.

Mapeando o terreno de aplicação

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco foi fundado em março de 1958 junto a Faculdade de Filosofia. Hoje o Colégio é vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco. O Colégio desenvolve regularmente atividades de ensino do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, somando oito turmas, e da primeira a terceira série do Ensino Médio, com um total de seis turmas. É possível observar que a instituição atende tanto licenciandos da Universidade Federal de Pernambuco como de outras instituições. Esses podem realizar estágios de observação e regência de classes ou participar de projetos de pesquisa e atividades de extensão, relativas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

As aulas de teatro são realizadas em uma pequena sala de dança localizada na quadra poliesportiva. O teatro está inserido nesse colégio por meio da abordagem *essencialista* ou *estética*:

O teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como linguagens, como sistemas semióticos de representação, especificamente

humanos. Trata-se, nessa perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos (JAPIASSU, 2001, p. 24).

O ensino de teatro no Colégio de Aplicação está como uma linguagem, assim como a disciplina de Português, Matemática ou Ciências. Os professores, alunos e a comunidade escolar têm essa consciência. Isso possibilita que o educador de teatro desenvolva sua metodologia de acordo com os princípios pedagógicos do teatro, possibilitando que os alunos experimentem o fazer e o apreciar teatral.

O corpo docente da instituição é composto por mestres e doutores em Educação. A professora de teatro é graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco e possui especialização em Gestão e Ação Cultural pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), além de possuir uma prática artística como atriz, diretora e produtora de espetáculos teatrais. O corpo discente é composto por alunos oriundos de escolas públicas e privadas, embora a maioria que ingresse seja da rede privada e da classe média ou alta. O ingresso é realizado por meio de exame vestibular, realizado para o sexto ano do Ensino Fundamental (antiga quinta série), as inscrições são abertas mediante edital divulgado no segundo semestre do ano, contendo todas as normas do processo seletivo.

A turma de teatro do 7º ano B, devido a quantidade de alunos e a necessidade de espaço, foi dividida em dois grupos de quinze alunos cada, as aulas aconteciam em dois dias da semana, perfazendo um

total de 1h40 minutos por dia, 3h semanais, um total de 120h anual.

Uma experiência no jardim das possibilidades

São múltiplos os caminhos que o professor de teatro pode seguir na sua prática pedagógica, mas é preciso se perguntar antes, que caminhos seguir? Por que seguir e onde eu quero chegar? Além de ter conhecimento sobre a arte teatral é relevante que esse educador tenha contato com as principais abordagens metodológicas do ensino do teatro, pois é importante que “esta prática pedagógica tenha objetivos claros e conscientes de aprendizagem” (TEJADA, 2006, p. 3). O contato com essas abordagens enriquece a prática pedagógica do professor de teatro, oferecendo reflexões e diante disso possibilitando a criação da sua própria metodologia.

Assim, observei que a professora se baseou na abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa: Apreciar - Contextualizar - Produzir. No ensino do teatro, no primeiro semestre, foi trabalhado práticas de exercícios psicofísicos, reelaborado jogos populares e teatrais, assim como momentos de pesquisa e sistematização teórica dos conteúdos propostos. A professora trabalhou com a apreciação e contextualização da História do Teatro Mundial: fatos, curiosidades, aspectos históricos e conceituais importantes, e ainda realizou experimentações práticas do corpo e da voz: consciência, possibilidades expressivas e comunicacionais. Ainda nesse primeiro semestre foi realizada uma visita ao Teatro Santa Isabel, onde os alunos puderam conhecer a arquitetura teatral e toda a

aparelhagem teatral. Nessa visita os alunos puderam tirar dúvidas, realizar questionamentos, e relatar, de forma escrita, as suas inquietações e curiosidades.

A professora tinha uma percepção muito aguçada em relação aos temas a serem trabalhados com os alunos nos jogos teatrais, ela sempre buscava por aqueles que estivessem em relação com o contexto das crianças, como filmes, séries, desenhos ou notícias da mídia. Por exemplo, no jogo *ruas e vielas*, os jogadores, de mãos dadas, eram divididos em três linhas de quatro ou cinco alunos, todas as linhas eram formadas para a mesma direção, uma atrás da outra, isso eram as ruas. Os jogadores ficavam numa posição de modo que quando virassem o corpo para o lado, podiam tocar as mãos dos jogadores da esquerda e da direita, essa nova posição formava os becos. Dois jogadores ficavam fora dessa formação, um era o procurador e o outro o foragido. Havia ainda a presença da “chamadora”, essa era responsável por coordenar a brincadeira, no caso, a professora. De acordo com a ordem da “chamadora”, o foragido deveria sair correndo pelas ruas, o procurador sairia correndo atrás dele logo em seguida, o objetivo era tocar no foragido, que simbolicamente seria preso, se isso acontecesse esses dois jogadores deveriam se tornar parte das ruas e outros dois se tornariam o procurador e o procurado. De acordo com a instrução da “chamadora” as crianças iriam mudando de posição; se ela dissesse “vielas”, os jogadores deveriam virar-se para o lado e pegar nas mãos dos colegas da esquerda e direita, formando assim novos obstáculos para os dois

jogadores, caso ela falasse “ruas” os jogadores voltavam a posição inicial.

Esses dois personagens eram sempre substituídos por outros nomes, por exemplo, lembro que um dia saiu uma reportagem, nos meios de comunicação, que tinha sido preso no Recife um dos maiores mafiosos da Itália, ele foi condenado por chefiar a máfia italiana, e foi preso no Recife pela *Interpol*¹⁰ e pela Polícia Federal, estava foragido fazia anos e tinha sido preso um dia antes dessa atividade acontecer. Diante disso, em um momento da brincadeira, um aluno fez comparações, dizendo que o foragido era o mafioso procurado pela *Interpol*, no mesmo instante a professora acatou a ideia e mudou os nomes dos dois jogadores, o procurador passou a ser um agente da *Interpol* e o foragido passou a ser o mafioso italiano. Lembro que as crianças jogavam com muito desejo e disponibilidade, pois aquilo era familiar a elas, aquela situação tinha acontecido de verdade.

Observei que o trabalho com jogos teatrais em conexão com o contexto daquelas crianças era uma das possibilidades que o professor de teatro poderia tomar como eixo de sua metodologia. Temos como maior referência para o trabalho com jogos teatrais os estudos de Viola Spolin, sobre ela Ricardo Japiassu diz que

Seu sistema de *jogos teatrais* é uma metodologia que tem se revelado eficaz para *o ensino do teatro* a crianças e adultos. Sua Proposta tem informado uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas

¹⁰ Com sede na cidade de Lyon, na França, a Interpol é a polícia internacional encarregada de crimes que não se restringem às fronteiras de um só país (SUPERINTERESSANTE, 2003).

teatrais na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior brasileiro e se configura numa âncora para o trabalho de teatro-educadores tanto no âmbito da educação escolar, quanto no nível da ação cultural (oficinas e intervenções cênico-pedagógicas) em todo o país (JAPIASSU, 2001, p.36).

Os jogos teatrais de Viola Spolin tiveram grande repercussão no meio educacional a partir da década de 1970, por meio da professora doutora Ingrid Dormien Koudela, que realizou experimentações de sua proposta metodológica no grupo de pesquisadores de teatro-educação da ECA/USP, sob sua liderança. Koudela foi a responsável pela tradução brasileira do livro de Spolin *Improvisação para o teatro*. Com a tradução, muitos educadores tomaram conhecimento do trabalho de Spolin e sua prática começou a ser difundida em todo o Brasil, tendo como objetivo principal, na educação escolar, proporcionar o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural de quem a experiencia, por meio do domínio da comunicação e do uso da linguagem teatral em seu sistema de jogos teatrais.

Diante disso, uma característica do sistema de jogos teatrais de Spolin é que, ao invés de utilizar os termos do teatro, espaço, personagem e ação dramática, Spolin opta por utilizar o ONDE, QUEM e O QUE. Tomando como princípio a improvisação teatral, ao invés de contar, o jogador torna o que não é visível, visível; construindo fisicamente o que está no pensamento. A criança mostra onde ela está, que pode ser qualquer lugar que ela imagine, ou

estabelecido pelo professor, mostra quem ela é e o que faz.

No início e ao final de cada aula do 7º ano B era formado um círculo, nele os alunos compartilhavam suas vivências extraclasse e tinham a oportunidade de comentarem e tirarem as dúvidas em relação aos exercícios e atividades realizadas durante a aula. Em cada aula um aluno ficava responsável por relatar, nos protocolos, os acontecimentos, expor curiosidades, inquietações e dúvidas sobre o que foi trabalhado durante a aula. Os alunos tinham que apresentar os protocolos em formato escrito, mas a redação do texto era de escolha deles, muitas vezes eles tinham como referências a cultura midiática, e criavam personagens de filmes ou séries tanto para a professora quanto para os colegas da turma. Criavam histórias com personagens de filmes, desenhos ou até mesmo novos personagens, relacionando com os acontecimentos da aula. O momento da leitura desses protocolos era de muita atenção e diversão, percebia que todos ficavam muito atentos para saber qual era o formato e a história que o colega tinha escrito. Trago como exemplo a apresentação do aluno *Ri*, que escolheu relatar a aula em formato de quadrinhos, criou personagens para a turma e para a professora com poderes especiais, a história se passava em um mundo surreal.

Em todas as aulas, antes de iniciar os trabalhos com os jogos teatrais, a professora realizava exercícios que proporcionavam a expressão corporal, vocal, a concentração e a percepção, buscando sempre a atenção, presença e relaxamento ativo do corpo. Sempre que solicitado pela professora, participava, junto com minhas colegas de

estágio, de alguns jogos e brincadeiras, e aos poucos percebia que brincar no jogo era também uma forma de observar, e vice-versa.

Durante três encontros a professora trabalhou, tanto com o grupo I quanto com o grupo II, com a elaboração de cenas a partir das poesias do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meirelles. Detalho o trabalho com o grupo I, pois o trabalho com o grupo II atrasou um pouco devido aos feriados e outros imprevistos. No primeiro encontro os alunos foram divididos em três grupos de cinco participantes, cada grupo ficava responsável por uma poesia, o grupo I ficou com a poesia *A língua do Nhem*, o grupo II com *A chácara do Chico Bolacha*, e o grupo III com *Sonhos de Menina*. Nesse dia realizamos as primeiras leituras, as primeiras descobertas, foi um momento de discussão para compreender a poesia. Em um determinado momento a professora Clara solicitou que os grupos começassem a escrever um pequeno texto a partir da poesia.

No segundo encontro foram realizadas as leituras dos textos produzidos, Clara gostou muito das produções e decidiu que os grupos se reunissem e pensassem como seria isso na cena. Os grupos tiveram reuniões para distribuírem personagens entre si e pensarem como seriam a encenação, o que iriam utilizar como cenário, como figurino, eles tinham autonomia quanto a essas decisões, a professora interferia quando achava que era necessário.

Contudo, depois de terem pensado e discutido sobre a encenação, os alunos iniciaram a elaboração das cenas. Antes de dividir os alunos em seus respectivos grupos, a professora realizava

aquecimentos e brincadeiras que trabalhassem a concentração. Quando essa primeira parte era encerrada, os grupos seguiam para ocupar algum espaço na escola em que pudessem ensaiar, contanto que fosse próximo à sala de aula para que a professora pudesse acompanhar o que estava sendo produzido. Eu na posição de observador também acompanhava de perto esse trabalho.

Ao passar observando os grupos percebia o quão aqueles alunos eram criativos. Eles davam novos significados aos objetos que levavam para os ensaios, por exemplo, teve um grupo que estava com um guarda-chuva, esse objeto seria utilizado como uma arma potente para o grupo que encenaria *as velhinhas do formol*. Dele jorrava feixes de luz que derrotava qualquer um que tentasse fazer algum mal as velhinhas que tinham tomado banho no formol.

Ao final do tempo determinado para ensaiarem, os alunos tinham que mostrar para a professora e para os outros grupos o que conseguiram construir. Esse era um momento de muita contribuição, pois tanto a professora tecia considerações sobre a encenação quanto os colegas dos outros grupos. Isso possibilitava que os alunos pensassem sobre suas produções a partir das considerações de quem estava de “fora” dela. Havia momentos em que quem mostrava concordava com as considerações dos apreciadores e outros que não, isso contribuía para o desenvolvimento do juízo crítico nas crianças.

No terceiro encontro foi o dia da apresentação das cenas elaboradas pelos alunos, eles optaram por utilizar acessórios que lembravam os personagens, ao invés de figurinos, o menos valia mais.

Por exemplo, o aluno que representava o personagem Chico Bolacha utilizava somente um chapéu de palha, esse elemento remetia a um trabalhador do campo, as meninas que representavam as velhinhas do formol utilizavam xales para caracterizar que eram idosas.

O interessante foi que os três grupos modificaram tanto o título quanto a história da poesia, o grupo I que ficou com a poesia *A língua do Nhem* modificou-a e se apresentou como *A velhinha que fazia nhem*. Eles enveredaram por uma história mais realista, uma velha que só falava nhem e que tinha super poderes para lutar contra os terríveis vilões, os alunos desse grupo utilizaram a *blablação*¹¹ como linguagem.

O grupo II, que tinha ficado com a poesia *A chácara do Chico Bolacha*, se apresentou como *As velhinhas do formol*, eles optaram por sair do realismo e apresentaram uma história repleta de surpresas. Esse grupo apresentou a história de duas velhas com super poderes e portadoras de armas especiais que poderiam destruir qualquer investida do inimigo, elas tinham admiração por Chico Bolacha, que de início aparentava ser um pobre camponês, mas que no desenrolar da história se revelava um terrível vilão que tentava passar a perna nas velhinhas, mas se dava mal.

O grupo III nomeou sua cena de *Mariana Mimada* e optaram por uma história mais realista, focando o quanto a menina Mariana realizava travessuras para conseguir o que queria. Mariana conseguia

¹¹ Blablação significa, simplesmente, a substituição de palavra articulada por configurações de sons (SPOLIN, 2000, p.108).

fazer chantagens para sua mãe comprar sorvete na hora em que ela desejasse, até o seu cachorro, representado por um dos alunos, tinha que fazer as suas vontades.

Com isso, enquanto um grupo apresentava sua criação, os outros estavam na plateia, ao final de todas as apresentações formava-se um círculo de diálogos e cada aluno poderia falar sobre o que tinha observado, se tinha compreendido a mensagem que o grupo queria passar, poderia elogiar, realizar críticas etc. A professora tecia considerações acerca da encenação, de como os elementos tinham sido utilizados na cena, da relação dos alunos no momento da representação, se eles se olhavam em cena, se estavam concentrados, ela elogiava e dava contribuições para que os alunos refletissem sobre os seus trabalhos.

A investigação teatral foi se desenvolvendo durante o processo e possibilitou que os alunos conhecessem e se aproximassem da arte teatral, proporcionando a descoberta de algumas possibilidades sobre como fazer teatro.

Colhendo Flores e Frutos

A prática pedagógica da professora é coesa, objetiva e principalmente estimulante. Os alunos possuem muito carinho pela figura da professora e acolhem de forma positiva a metodologia aplicada, contribuindo para que o processo se desenvolva de forma prazerosa. Por exemplo, seu objetivo não é a concepção de um produto final, mas o processo, vivenciar a arte teatral. É uma prática

estimulante porque a professora ouve o que os alunos têm a dizer, o seu planejamento é muito aberto ao que surge das crianças nos exercícios que são aplicados, ele está em constante modificação. A professora era muito aberta a questões que os alunos colocavam em relação as atividades, nada do que eles traziam era desperdiçado, suas vivências da vida cotidiana, seus sonhos, seus desejos, tudo isso era valorizado, isso facilitava para que a professora desenvolvesse um planejamento que tinha como norte os desejos e as necessidades dos alunos. Como por exemplo, no momento inicial da aula, quando a professora formava o grande círculo para as crianças se colocarem sobre como estavam se sentindo naquele dia, ela ouvia um por um, algumas vezes percebia que alguns temas predominavam mais que outros, por exemplo, teve um dia em que a maioria só falava no episódio da série *The Walking Dead*, muitas vezes desse momento poderia surgir algum tema para alguma atividade que seria desenvolvida em seguida. Teve uma aula em que ela, a professora, desenvolveu uma atividade de improvisação, algumas crianças trouxeram como referência os zumbis da série que tinha sido comentada. Porém, a professora não interferiu quanto a isso, ao final aconteceu uma invasão de zumbis dentro de um avião. Eles possuem muito desejo em fazer e jogar, há muita entrega em todas as atividades e jogos propostos; para o professor, é muito estimulante trabalhar com crianças que estejam dispostas e movidas pelo desejo de participar, de fazer.

Em relação à avaliação, essa aconteceu de forma processual e

no final da primeira unidade a professora realizou a auto avaliação. Essa forma de avaliação é um momento em que o aluno fala de si em relação com o que foi vivenciado no decorrer do processo da disciplina, segundo Robson Carlos da Silva:

A auto avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua consequente aprovação do processo (SILVA, 2009, p.105).

É na auto avaliação que o aluno relata o que sente, o que pensa, e o que consegue extrair de sua participação durante o processo da disciplina. É um momento de reencontro, de refletir tudo o que compartilhou junto com os colegas e com a professora, não é um momento de julgamento de si, mas de reflexão, pois é preciso ter consciência dos pontos positivos e negativos.

Dessa forma, Clara Camarotti realizou a auto avaliação por meio de um questionário escrito com questões abertas. As perguntas eram sobre o processo de ensino-aprendizagem, os alunos responderam, individualmente, sobre as atividades desenvolvidas durante a primeira unidade, sobre sua participação durante o processo e sobre a metodologia aplicada pela professora, eles não se davam notas, pois o colégio não trabalha com esse conceito. O colégio trabalha com o conceito de promoção, retenção, classificação e

reclassificação.

Observei que a auto avaliação foi um momento de reflexão tanto para os alunos quanto para a professora e um indicativo para que a professora pudesse planejar a próxima unidade. O que poderia ser mais aprofundado? Quais as necessidades que os alunos apresentaram? O que não funcionou enquanto metodologia que poderia ser desenvolvido? O que funcionou enquanto conteúdo e atividades? São essas algumas das perguntas que observei que ganharam respostas no momento em que a auto avaliação foi realizada. Compreendo que ela é um instrumento relevante para qualquer processo, é um momento de comunhão entre professor e aluno, um momento de colher frutos.

A disciplina Teatro está colhendo muitos frutos no Colégio de Aplicação. Entre os frutos está a questão da relação entre os alunos, percebi que os alunos, ao final do processo, estavam mais cooperativos, em relação a ouvir mais o outro, dar mais espaço para que o outro colega também se colocasse nas conversas. O espírito de grupo era muito forte entre todos, eles se ajudaram em todas as atividades e a disciplina Teatro fortaleceu ainda mais essa interação. Assim, como um espetáculo teatral requer pontualidade, assiduidade e coletividade, o mesmo aconteceu com as aulas de teatro, em relação a isso os alunos se mostraram muito dedicados e mostraram que possuíam consciência de que o teatro era tão importante quanto qualquer outra disciplina.

Em relação à prática pedagógica da professora, percebi que seu

planejamento contribuiu bastante para que a cooperação entre as diferentes personalidades se estabelecesse. Observei que a professora tinha muito amor pelos alunos, ela era uma pessoa aberta a escuta e a mudanças e isso contribuiu para que seu planejamento fosse maleável. Em relação à condução das aulas, identifiquei que a democracia na sala de aula pode sim existir, e que a partir do momento em que algumas decisões foram tomadas em conjunto, tanto professor quanto aluno se tornaram criadores de um plano de aula prazeroso e motivador e quando a relação professor x aluno era mediada pelo amor e o respeito ao próximo tudo conspirava para o êxito.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, chego a algumas conclusões sobre a abordagem metodológica da professora de Teatro. Concluo que a escolha da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, modificada para ser trabalhada nas aulas de Teatro com jogos teatrais, é uma das possibilidades de apresentar ao aluno o universo da expressão teatral, fazendo com que ele produza e aprecie a sua criação e a dos colegas, e por meio disso possa refletir sobre o que foi produzido.

Percebo que cada vez mais os jogos teatrais são uma das possibilidades eficazes de realizar o contato dos alunos com a expressão teatral. Os jogos possibilitam à criança o aprender por meio do brincar, elas se sentem mais disponíveis, pois estão fazendo algo que faz parte do seu dia a dia, o jogar. Trazer esses jogos e contextualizá-los com a realidade das crianças foi uma das

contribuições que mais me motivou durante esta experiência de estágio, percebi o quanto os alunos se envolvem mais com o jogo, o quanto eles ficam mais disponíveis e motivados a aprender.

Diante disso, associo essa experiência ao que estudei durante a minha graduação e percebo que o ensinar é uma troca de experiências em que quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Que o professor tem sua metodologia, mas que ela só será efetivada quando o professor e o aluno estiverem em ação na sala de aula. Entendo que ambos são os agentes construtores da metodologia, que os caminhos podem ser traçados por um, mas que no contato com o outro, esses caminhos poderão a cada dia, a cada aula, a cada contribuição dos alunos, mudar de direção, sem perder seus objetivos iniciais.

A professora me fez refletir sobre o quanto é importante o professor valorizar a alteridade em sua prática pedagógica. Se colocar no lugar do aluno por meio de uma relação baseada no diálogo e da valorização das diferenças existentes. Ouvir o que o outro tem a dizer é importante para que eu, como educador, possa planejar uma prática pedagógica mais harmoniosa e motivadora.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2003.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, Ed. 7. 2014.

SILVA, da Carlos Silva. A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização Lato Sensu. **Olhar de professor**, Ponta Grossa-PR, v. 10, n. 2, p.110-115, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 19 de jan. 2016.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismos**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRARI, Marcio. O que é interpol. *Superinteressante*, São Paulo, Ed.184. 2003. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-interpol>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.

ARTE E RITUAL: A CURA PSICOFÍSICA POR MEIO DO TEATRO

Caio Richard de Araújo Macêdo Alexandre
Kalyna de Paula Aguiar

O teatro descende de ritos pagãos destinados à adoração dos elementos da natureza e dos animais. A partir do momento em que o homem primitivo colocou a pele de um carneiro para representar uma divindade, estava evocando o teatro, ou pelo menos, estava fazendo surgir os primeiros passos para o nascimento dessa arte. Buscar indícios da expressividade que está livre de conceitos pré-estabelecidos, onde os impulsos internos se manifestam na dança dos corpos e se materializam na representação coletiva e individual, são alguns dos princípios defendidos por Antonin Artaud: “O teatro que não está em nada, mas que se serve de todas as linguagens – gestos, sons, palavras, fogo, gritos – encontra-se exatamente no ponto em que o espírito precisa de uma linguagem para produzir suas manifestações” (ARTAUD, 2006. p. 7).

Com a dominação das culturas de massa, cada vez mais, os rituais populares repletos de valores artísticos, são enquadrados em um conceito de representação presos a uma ideia grega de teatro, resumindo expressões autônomas a conceituações estabelecidas em outras realidades. Este trabalho visa identificar aspectos semelhantes nos rituais de utilização de máscaras cerimoniais, que espelhem uma

ancestralidade herdada dos antepassados em duas comunidades indígenas pernambucanas, a comunidade *Pankararu*, localizada entre a cidade de Petrolândia e a cidade de Tacaratu, e a comunidade *Fulni-ô*, localizada na cidade de Águas Belas.

A fim de estruturar um método alternativo para a cura de mazelas aprisionadas no corpo/mente das pessoas que entraram em contato com essa oficina, esse laboratório visa introduzir alguns conhecimentos sobre a arte teatral, no que diz respeito a sua raiz “primitiva”, possível, claro, de ser observada.

Estruturando um leque de possibilidades artísticas que formarão possíveis multiplicadores dentro do Núcleo Educacional Irmão Menores de Francisco de Assis – NEIMFA. Mas, claro que para isso, todas as referências trazidas das vivências indígenas foram adaptadas a realidade de pessoas que além de não serem indígenas, são idosos.

A performance das máscaras

A necessidade de ressignificar a matéria (corpo) e as abstrações que são consequência dos mecanismos do entendimento, fez com que as sociedades desenvolvessem maneiras de se esvaír que materializavam seus medos e suas crenças. Depositavam fé em objetos, instrumentos que eram adorados. Dessa forma, transformavam suas crenças em meios físicos que possibilitavam a eles rever o vivido. O corpo, sendo o suporte dessa cultura, fundada primordialmente na oralidade é sujeito a diversas metamorfoses. A

parte da Antropologia que se dedica ao estudo das manifestações culturais performativas entende esse comportamento como um estudo às ações físicas do corpo em constante transformação cênica. Richard Schechner (2013) descreve os pensamento do antropólogo Victor Turner, sobre a *antropologia da performance*, como um estudo às expressões sociais que se completam por meio da externalização física das experiências vividas, criando a “performatividade: a capacidade que os seres humanos têm de se comportarem reflexivamente, de brincar com o comportamento, de modelar o comportamento como ‘duplamente comportado’” (SCHECHNER, 2013, p. 40). Formando um *drama social*, outro conceito desenvolvido por Turner, que identifica uma ação de suspensão na monotonia diária de um grupo, interrompendo suas funções normativas para a formação de um estado extraordinário de convivência, fazendo com que suas experiências se concretizem por meio da representação cultural, resignificando a matéria em signos que espelham o comportamento cotidiano em uma realidade performática.

Ao cobrir o rosto com uma máscara, o indivíduo está ocultando uma identidade e revelando uma outra, quando essa ocultação é fruto de um consenso coletivo essa representação passa a anular o individual para revelar um símbolo social, sendo esse adereço um instrumento de personificação cultural, é um arquivo vivo para o estudo antropológico da performance social do povo que a veste.

Para os espectadores dos ritos de iniciação, estas máscaras de dança que de repente se abrem em duas

para mostrar uma segunda face e às vezes, uma terceira por trás desta, todas elas marcadas pelo mistério e pela austeridade, atestavam a omnipresença do sobrenatural e a pululação dos mitos. Abalando a placidez da vida cotidiana, esta mensagem primitiva mantém-se tão violenta que o isolamento profilático das ‘vitrines’ ainda hoje não consegue impedir a sua comunicação (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 11).

Esse ornamento reúne a contemplação de sua existência em uma unidade tão primitiva que só a transformação no decorrer dos milênios pôde ressignificá-la à necessidade indígena atual. Sua performance só se completa através do seu uso, a transmutação do corpo que a veste é a necessidade de sua expressão e comunicação com o público que assiste, sua dança mostra a herança coreografada que os antepassados assumiam ao se relacionar com a máscara, uma expressão codificada que só os saberes culturais dessas etnias são capazes de entender. Os nativos se reconhecem durante a significação dada aos seus signos, construindo uma teia de memória que é relembrada a cada manifestação, impregnando assim, a experiência durante as repetições performáticas defendidas pelo pensamento de Turner, que ao se relacionar com as ideias de Schechner, contribuíram para o desenvolvimento dos conhecimentos relativos ao performático no fazer social, sobretudo em uma realidade antropológica, “a performance prometia uma forma dinâmica de entender como as pessoas se relacionam entre si, tanto na vida cotidiana quanto em várias situações especiais (...) é um amplo espectro de atividades que vão do ritual ao play” (SCHECHNER, 2013, p. 27).

A máscara enquanto instrumento folclórico de intervenção social, evidencia uma ação performática proveniente de manifestações religiosas: há uma necessidade de encarnar o mito, torná-lo vivo, e de certa forma, até interferir na relação ordinária com que aparece nos costumes sociais. O teatro de máscaras presente na cultura oriental segue uma estrutura intrinsecamente ligada à espiritualidade e aos contos de religiosidades locais, assim como o ritual das máscaras nas comunidades indígenas. O portador desse adereço é um dançarino que está entre o ator e o xamã, que pelo misticismo de sua espetacularização, mostra a interpretação de sua cultura:

Na antiguidade, o ator esteve abertamente vinculado aos processos espirituais. No Egito, na Grécia, na Pérsia, na Suméria e, virtualmente, em todas as religiões tribais xamanísticas, o trabalho do ator era sagrado e uma contribuição inquestionável para a elevação da alma. Isto permanece como uma potencialidade até hoje, sendo que apenas o seu vínculo foi obscurecido por uma série de fatores, não sendo, porém, o menor deles as noções errôneas sobre o quê, atualmente, significa o trabalho espiritual (OLSEN, 2004, p. 4).

De fato, a máscara, ao imobilizar uma expressão no rosto de alguém, marca a identidade da qual foi construída, carimbando um determinado significado como passagem para a imortalização de seu símbolo. “A máscara imóvel no rosto de quem fala, se move, gesticula ou dança é a representação do morto que continua a viver e que, por isso, perturba, ameaça, ensina ou protege os vivos” (MATTOSO, 1996, p. 51). É um teatro da morte, um ritual de resistência à lembrança ainda viva, podendo algumas vezes estabelecer uma ponte

ainda mais direta entre os vivos e os mortos. Essa relação com o passado e o presente espelha a cosmologia social, a hierarquia e as convenções comunitárias da qual os corpos se organizam em sociedade. As marcas dessa convivência é presente desde a feitura desse instrumento até seu uso, que na maioria dos casos estudados em comunidades “primitivas”, apenas o homem é responsável por vesti-la, cabendo apenas, a confecção, em alguns casos, às mulheres.

O contexto sociológico por trás desse ornamento é de tamanha complexidade e diferença cultural, em cada relação particular, que a materialização da fé nesse instrumento pode cobri-lo com um manto de disciplinas, de aprisionamento à libertação, captar ou expurgar, defender ou atacar, cada objetivo de acordo com a vontade do povo que a venera, que aos poucos, desde sua construção, é moldada e articulada para a função social a qual é almejada. O fato desse objeto ocultar o rosto, traz mais liberdade as expressões. A máscara é um escudo ideológico que permite a “fala” em nome de outros, dos antepassados, dos mortos, transformando o mascarado em um ser possível de encarnar os personagens de seus antepassados. As cerimônias mediadas pelas máscaras

são também rituais que colocam a comunidade numa espécie de vivência colectiva da situação em que simultaneamente a morte e a vida se unem e se separam, em que se celebra a decomposição corporal e social trazida pela morte em que se atribui a essa decomposição um caráter fecundante (MATTOSO, 1996, p. 57).

É a incrível capacidade de estabelecer essas convenções que fazem do *homo sapiens* um ser de grande complexidade, mas o que está em evidência no pensamento aqui levantado, é o poder de performar o comportamento humano, criando uma reflexividade sobre a experiência da vida, duplicando as ações em estruturas tão subjetivas que só a arte é capaz de abraçar sua condição física. Segundo Schechner (2013, p. 40), a catarse durante o transe em uma performance é capaz de codificar o apreendido e transmiti-lo nos genes por várias gerações, o ritmo, a dança e a música são elementos em potencial para o armazenamento dessa experiência, o conhecimento é “encorporado”, sai de uma experiência vivida e ganha uma intersubjetividade posta à matéria.

O fato de a máscara incorporar na biologia corporal um meio plástico de significação e modificação corporal, expressa uma necessidade física de expurgar um corpo extra-humano, que de alguma forma, se completa durante as ações performáticas de sua dança e espelha o comportamento social de sua cultura. Por meio da proteção à identidade, oculta uma singularidade psicológica e revela a manifestação ancestral na “dança dos mortos” para os vivos.

“Princípios que retornam” – o ritual *Fulni-ô* e *Pankararu*

Barba (2009) compara algumas manifestações teatrais do Oriente ao treinamento desenvolvido por seu grupo, o *Odin Teatret*, fundado em 1964, em Oslo, Noruega. Ele observa que o padrão de comportamento apresentado por seus atores se assemelha a algumas

tradições milenares. Mas, como é possível que culturas tão distantes tenham princípios em comum? Há um ponto primordial na natureza da performance humana, que forma uma convenção na identificação física do corpo em uma expressão extraordinária, costumes tão bem “encorporados” na relação social que são trazidos à carne durante o desenvolvimento dessas capacidades performáticas.

Pude constatar, apesar das diferenças entre as duas comunidades indígenas estudadas, que existe um mote comportamental para a relação cênica em que a máscara é inserida, e esse comportamento está intricadamente relacionado ao corpo. É sabido que esses povos são remanescentes de aldeias extintas durante a exploração do período colonial, que por resistência aos ataques vindos dos povos europeus, os sobreviventes dessas antigas civilizações, migraram de vários lugares do Nordeste brasileiro e se uniram, formando novas comunidades que no decorrer do tempo foram se reorganizando e se afirmando enquanto culturas indígenas. Essa realidade é vista em quase todas as aldeias brasileiras. Grande parte dos conhecimentos herdados é uma mistura de princípios extraídos de várias culturas nativas diferentes, que pela necessidade da sobrevivência foram se estabelecendo pela real condição da qual se encontravam.

Tradições orais informam que os Pancararu são provenientes do lugar chamado curral-dos-boi, hoje Santo Antônio-da-Glória, na Baía, sendo depois aldeados por dois padres oratorianos. Daí o nome de Brejo-dos-padres. A Brejo-dos-padres vieram ter,

posteriormente, alguns indígenas da Serra-Negra, de Águas Belas, do Colégio do Sertão de Rodelas. Na aldeia, há reminiscências de índios de outros nomes (*Genipancá, Ituaçá*, por exemplo) (PINTO, 1952, p. 296).

Sendo essas culturas relativamente novas e com influências vindas de comunidades mais remotas, o ritual em estudo nesse artigo, não poderia ser diferente. Segundo Pinto (1952), a presença das “máscaras-de-dansa” pode ser vista em uma grande distribuição geográfica, além das aldeias citadas há evidência desse ornamento entre os Bacatüi, Karajá, Bororo, Uaupé e muitas outras comunidades indígenas na América do Sul. O precursor dos estudos sobre os Fulni-ô, Estevão Pinto, cita as ideias de Rafael Karsten, afirmando que as máscaras são a evolução dos adornos plumários. “É possível que os Pankararus empregassem, principalmente, um simples manto de caroá, semelhante ao curu, que deixaria a cabeça descoberta” (PINTO, 1952, p. 304). Mas, no decorrer do tempo, houve a necessidade de ocultar também o rosto. Como a relação histórica/cultural dessas etnias são passadas através da oralidade, é difícil comprovar de certo o surgimento desse instrumento, mas há indícios da presença do uso da máscara em cerimoniais ritualísticos pelos ancestrais indígenas no Nordeste brasileiro, desde a era paleolítica, como mostram as pinturas rupestres em destaque nos estudos de Martin (2013, p. 263):

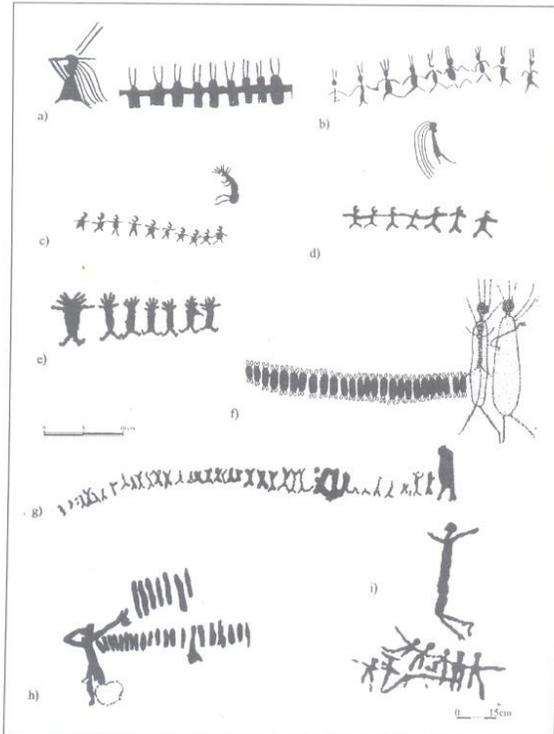


Figura 78. Tradição Nordeste. Figuras humanas enfileiradas, aparentemente guiadas por uma ou duas figuras principais. Observa-se a evolução para um esquematismo da figura humana; a, b, c, d) Carnaúba dos Dantas, RN; e, f, g) São Raimundo Nonato, PI; h) Afogados da Ingazeira, PE; i) Caruaru, PE.

Figura. Tradição Nordeste. Figuras humanas enfileiradas, aparentemente guiadas por uma ou duas figuras principais. Observa-se a evolução para um esquematismo da figura humana; a, b, c, d) Carnaúba dos Dantas, RN; e, f, g) São Raimundo Nonato, PI; h) Afogados da Ingazeira, PE; i) Caruaru, PE.

Esses indícios comprovam a herança desses rituais em tempos antigos, mas que também nos fazem entender os paralelos em comum dentro dessas duas comunidades. Comparando as informações que consegui coletar durante o estudo bibliográfico, me fizeram perceber que nas duas realidades, onde há presença da máscara, há também um cargo, ou um conceito, que significa a imagem da entidade manifestada nesse instrumento de adoração, os *encantados*, como diz Arruti citado por Marcos Albuquerque:

os encantados são índios que se encantaram, voluntários ou involuntariamente (...) A atuação do encantado no médium é uma relação de irradiação e não incorporação (...) O encantado não é o espírito de uma pessoa, mas sim o espírito de um ser encantado, algo vivo, na natureza e no plano humano, na Terra (ALBUQUERQUE, 2010, p. 27).

Afirmção que nos faz pensar em uma possível aproximação ao estado de presença que é irradiado pelo ator durante a ação de atuar. Outro fator em comum, não apenas nas comunidades em destaque neste artigo, mas praticamente a todas as máscaras indígenas no Nordeste brasileiro, é o material de confecção desse ornamento, que segundo os estudos de Albuquerque (2010), são confeccionadas basicamente de palha, diferenciando apenas a especificidade da planta em que é retirada e a estrutura plástica do próprio instrumento. A máscara Fulni-ô, chamada por eles em seu dialeto nativo (*yaathê*), por *Batkeá*, feito com as folhas da palha de ouricuri, e a máscara Pankararu, chamada por eles de *Praiá*, feita de palha de caroá.

A teoria de Karsten tem um grande poder de fascinação quando se tem em vista o caráter mágico do adorno. Na vida dos primitivos (escreve R. R. Schmidt), os ornamentos corporais, assim como as vestes, constituem elementos impregnados de poder para quem os usa. O adorno não é só a manifestação do erotismo, mas traduz, sob forma simbólica todos os desejos... O primeiro esboço da vestimenta foi o disfarce (PINTO, 1952. p. 303).

Todos os elementos da performance, mesmo que de forma inconsciente, são significações. A palha só é a matéria prima para essa estrutura porque é fundamental para a cultura desses povos e existe em abundância no território indígena, sendo encontrada também em artesanatos, roupas e esteiras. Dessa forma, o momento em que a máscara é invocada é também um grande símbolo, a performance dos *encantados* só acontece nos rituais específicos em cada comunidade, como uma convenção já engrenada a muito tempo na convivência social do grupo. Contudo, para cada comunidade há um momento em particular, que não necessariamente ocorre no mesmo período. Na reserva Fulni-ô as festividades acontecem a partir do mês de setembro e seguem até o mês de dezembro. Já a comunidade Pankararu no alto do Rio São Francisco, inicia suas festividades em fevereiro, podendo se prolongar até o começo de março. Não é revelado ao certo os motivos que levam essas festividades a acontecerem durante essas datas específicas, mas pelo relato oral fornecido durante minha pesquisa etnográfica em Águas Belas-PE, pude entender que os motivos circulam em volta da posição dos astros e da fase da lua nos

respectivos meses de ritual, além de receber forte influência das lendas e dos conhecimentos herdados a respeito dos *encantados*.

O sigilo vindo dos nativos reflete uma ferida ainda aberta, espelho dos massacres ocorridos no período colonial. Grande parte dos conhecimentos armazenados por essas culturas são cuidadosamente guardados, fortalecendo a epistemologia da palavra “sagrado”, vinda do latim, secreto. Sem dúvida a comunidade mais fechada aos ouvidos e olhares curiosos no estado de Pernambuco é a Fulni-ô, talvez por isso seja a única aldeia nesse estado que ainda preserva o idioma nativo no dia a dia, a língua *yaathê*. Durante a minha estadia nos preparativos para o ritual, no dia 29 e 30 de agosto de 2015, pude sentir na pele o tabu que é abrir os conhecimentos nativos para os não índios e principalmente revelar qualquer informação a respeito da máscara, ritual de grande importância para os Fulni-ô. Sendo assim, obtive a maior parte das referências a respeito desse instrumento por meio dos estudos de Pinto (1956), a única evidência bibliográfica a respeito dessa máscara. Paralelo a essa realidade, os Pankararu são mais abertos à recepção de visitantes e alguns rituais destinados aos *praiás* podem ser vistos com bastante facilidade, característica essa que revela uma maior quantidade de estudos a respeito dessa etnia, ajudando assim, minha comparação das duas realidades indígenas em questão. “O segredo Fulni-ô” é tão recorrente nas atividades nativas, que nos respectivos meses de ritual a comunidade toda migra para o *Ouricuri*, uma vila construída aos arredores da cidade para a execução dos rituais, impossibilitando

qualquer pessoa que não seja índio, ir até esse lugar durante as festividades.

É importante salientar que existe um grande rito em torno da máscara dos *encantados*, que nem sempre está ligado diretamente à ação em tempo real desse instrumento. Há uma série de situações e costumes que envolvem o ritual de preparação para a chegada desses personagens que não preparam apenas e exclusivamente os atores/xamãs a vestirem a máscara, mas toda a sociedade em um grande centro de atividades folclóricas que de certa forma, ensinam aos mais novos os segredos da cultura de seu povo.

É evidente a grande variedade de atividades em cada comunidade destacada, mas pelas limitações desse artigo, focarei apenas as atividades em que o corpo é a matéria prima principal para sua execução. Na aldeia Pankararu, por exemplo, há uma série de jogos que abrem o círculo de rituais durante as datas festivas, como relata o antropólogo pernambucano Maximiliano Carneiro da Cunha (1999): o *Flechamento do Imbu* abre os trabalhos para a *Festa do Imbu*, uma festa de agradecimento à colheita dos imbus, que nessa época estão começando a frutificar. Os preparativos começam logo cedo com as cantadoras entoando os cânticos que chamará os *praiás*, logo depois, já na parte da tarde o flechamento do imbu começa, os índios se organizam em uma competição para derrubarem um cacho de imbu da árvore imbuzeira, o primeiro que conseguir ganha a oferenda que derrubou.

Outra festividade Pankararu de grande importância para a performance dos *praiá*, é a *Noite dos Passos*, que acontece dentro da *Festa do Imbu*. Essa ação também chamada de, *A dança dos bichos*, é uma dança auxiliada por um cantador mais velho que por meio do entoar do mantra, invoca a imitação de animais regionais por parte dos nativos, já selecionados anteriormente como função social dentro do rito. Essa imitação é feita como um agradecimento aos *praiá* pela proteção e diversidade da fauna e da flora regional, cada animal representado por meio da dança tem uma posição e um jeito de se relacionar no espaço específico a sua própria incorporação, além de haver uma mitologia nas lendas respectivas de cada animal que simbolizam um aspecto da cultura indígena.

Na do urubu, por exemplo, enquanto os *praiás* circulavam o terreiro com os braços abertos, de mãos dadas com suas parceiras, faziam um ziguezague imitando o vôo dessa ave. Na do cachorro, todos os *praiás* saem do terreiro enquanto um dos jovens do grupo entra nele. O jovem passa a imitar um cachorro, inclusive brincando com os espectadores (quando finge urinar em suas pernas como um cachorro), para depois sair do terreiro. Certamente essa é a mais longa das danças desse ritual (CUNHA, 1999, p. 85).

O respeito pelos animais é algo tão presente na cultura indígena que a relação direta com os seres humanos é levada para a expressão cultural em seus ritos. Assim como a comunidade Pankararu, a Fulni-ô tem um vasto momento dedicado à expressão por meio da significação dos animais. Existe uma divisão de castas dentro da comunidade Fulni-ô, que divide todos os índios em clãs de acordo

com características que não são reveladas a não índios, características essas que evidenciam um olhar particular para a realidade dessa etnia, pois sistemas totêmicos não são comuns em indígenas brasileiros, encontrando esses aspectos na maioria das vezes em índios da América do Norte e Central.

A divisão dessas castas reverbera na relação política em que o ritual se manifesta, Pinto (1956), revela alguns segredos por traz da preparação do ritual *ouricuriano* na reserva Fulni-ô, mostrando a execução da pintura corporal de algumas castas que de acordo com o animal em questão, é desenhada respectivamente no corpo dos nativos de acordo com a tradição em que foi herdada. “Ao cair da noite, homens do grupo do fumo, ou, na sua falta, do grupo do periquito, pintam doze membros da sipe do porco. Até o pescoço, todo o corpo é bensuntado com tinta preta, feita de pó de carvão misturado ao mel de abelha” (p. 153).

A relação dessas castas com a presença da máscara também não poderia ser executada ao acaso. Porém, não existe evidência bibliográfica de como é feita essa divisão social, apenas, que há uma linhagem sanguínea hereditária que é respeitada na construção dessa tarefa. Sobre a pintura vestem o saiote de embirra e a máscara *batkeá*, como os Fulni-ô chamam em *yaathê*, com o mesmo material do saiote e os adornos em volta do penacho de penas de peru e na parte de trás, um manto ou “tunã” de chita colorido com três bolas de caroá pendurados.

Apesar dos costumes Pankararus inicialmente também orientarem a divisão social por iniciação hereditária, a iniciação dos novos hábitos a usarem a máscara do *praiá*, não se limitam a laços familiares. Segundo os relatos nativos descritos por Albuquerque (2010), os *encantados* que escolhem seus “cavalos”, aparecem em sonhos e são iniciados por seu zelador que no ritual do *Menino do Rancho* – ritual de iniciação a se tornar um *praiá* – constrói uma equipe, apenas formada por homens, também dançarinos de *praiá*, para a dança que irá ritualizar o começo da iniciação.

Os encantados escolhem uma pessoa para zelar por eles, aparecem em sonho, as informam de suas intenções e lhe entregam a semente. Ela é então guardada em um pote e entrada do solo embaixo da casa do zelador (a pessoa que fica responsável pela guarda e preservação das máscaras corporais dos *praiás*) (ALBURQUERQUE, 2010, p. 191).

Outro ritual de grande importância para as festas do imbu, é *A Queima de Cansação*, um ritual de flagelação com urtiga de cansação. O ritual inicia com a preparação de cestas contendo oferendas aos *encantados*, com frutas, bebidas e imbus que foram derrubados nas competições. A preparação das cestas a serem entregue ao final da manhã fica ao encargo das mulheres que também dançam no toré¹², geralmente ao meio dia, junto aos mascarados, formando um casal a frente de cada dupla de *praiá* onde seguram cada um, um maracá de coité, também alinhados em uma dança circular.

¹² O termo, toré, descende de um jargão indígena popular e é usado para designar danças circulares realizadas em festividades ou cerimônias religiosas.

Juntos, dançam com grandes ramos de cansação nos braços, que pelo movimento da própria dança, causam queimaduras e esfoliações nos corpos dos dançarinos. Ao final da flagelação jogam os ramos no centro do círculo e continuam o toré, induzidos pela música entoada pelos cantadores.

A música dentro da performance é fundamental no ritual religioso das duas etnias indígenas abordadas. “São os cantadores e cantadeiras quem invocam a presença dos Encantados nas festas e rituais do grupo, sendo por isso bastante respeitados. Eles, cantadores e cantadeiras, têm uma alta posição dentro da sociedade Pankararu, pois são geralmente zeladores de praiás” (CUNHA, 1999, p. 101). Todas as danças em que as máscaras aparecem há música presente durante o ritual, o toré também só acontece mediante a essa condição, fazendo com que a performance desse instrumento não aconteça separadamente, mas sim, dentro de um conjunto artístico que evidencia o valor híbrido na relação performática.

Junto ao estado de quebra momentânea cobrada pela intervenção de todas essas atividades que ligam diretamente o corpo em um momento de suspensão extraordinária, há uma remanescência herdada pelos antepassados que liga alguns costumes regionais a uma experiência alquímica, causada pelo consumo de substâncias que alteram o estado psíquico em que o corpo se encontra. Essa intervenção externa mediante uma condição interna provocada pela própria repetição da dança invoca um transe tão primitivo quanto o próprio teatro. Ioan M. Lewis (1977, p. 41), usa uma referência do

conceito de transe extraído do *Penguin Dictionary of Psychology*, que descreve esse estado como uma desassociação consciente por “automatismos” vindos do subconsciente, como uma espécie de estado hipnótico/mediúnico.

Grande parte dessa alquimia também está presente na utilização das máscaras, pois como grande fonte de materialização das abstrações religiosas desses povos, a preparação do xamã que conduz a performance dos *encantados*, começa antes mesmo da iniciação do toré, em uma cerimônia secreta apenas para iniciados, os índios se isolam em um local propício a esse ritual e lá realizam o “catimbó”, feitiçaria com uso de fumaça, entrando em contato com ervas e porções sagradas como chá de jurema, rapé – em algumas comunidades indígenas mais ao norte do país – e outros fumos consagrados como o *sedayá*, um tabaco utilizado pelos Fulni-ô e alguns casos até a *cannabis sativa*, embora os indígenas mais velhos assumirem que seu uso se perdeu durante o tempo.

Afirma Boudin, apoiando em seus informantes, que, no decorrer do ritual, os fulniô embriagam-se com a liamba, a *sewlinhokhlá sedayá*, isso é, ‘a folha amarga do avô grande’. A finalidade do uso da maconha (*Cannabis sativa*, var. *indica* Lam.) é preparar os ouvintes para as manifestações sobrenaturais, que surgiram, no decorrer das festas, através da voz dos videntes. ‘Uma vez intoxicados pela erva sagrada, despersonalizados pela dança, cujo ritmo monótono é marcado pelos maracás ou chocalhos, e o bater frenéticos dos calcanhares no chão duro do terreiro, os Fulniô profetizam sobre doenças, casamentos, mortes, vinganças, trabalhos agrícolas, política interna e externa da tribo, tal como fazia outrora a clássica

profetiza de Delfos. São as mulheres, as avós, que preparam os cachimbos, nos quais os índios fumam a liamba' (PINTO, 1956, p. 155).

O uso da jurema, como cita Estevão (1937), ou *Ajuçá* é um ápice dos rituais indígenas do Nordeste brasileiro. Sendo uma planta regional e de grande concentração de DMT – dimetiltriptamina – é uma substância psicoativa que altera a condição “adormecida” do subconsciente. “O estado de transe, provocado pela jurema e outros estupefacientes, deu lugar ao uso da palavra ‘ensamado’ (etxatyá), peculiar aos cultos afro-negros no Brasil” (PINTO, 1956, p. 156).

Depois de ingerir a bebida, os mascarados fumam as ervas sagradas e dançam o toré dos *encantados* ao som de cafurnas (canções indígenas). A repetição dos movimentos se dá geralmente por danças circulares, tirando alguns torés Fulni-ô onde é possível observar danças em linhas retas ou solos performáticos com a utilização da máscara. Depois de ingerir a bebida, os mascarados fumam as ervas sagradas e dançam o toré dos *encantados* ao som de cafurnas (canções indígenas). A repetição dos movimentos se dá geralmente por danças circulares, tirando alguns torés Fulni-ô onde é possível observar danças em linhas retas ou solos performáticos com a utilização da máscara.

Martin (2013, p. 248 e 249), também cita evidências do uso da planta da jurema durante festividades primitivas em pinturas rupestres no Nordeste brasileiro a mais de dez mil anos atrás, assim como indícios de rituais de iniciação em que crianças também se manifestam

na dança dos mascarados, ação que acontece até hoje na *Festa do Menino do Rancho*.

Figura 64. Tradição Nordeste. Cenas emblemáticas que sugerem ação cerimonial; a, b, c) São Raimundo do Nonato, PI; d, e, f, g, h, i, j) Parelhas e Carnaúba dos Dantas, RN; k) Lençóis, BA.

Figura 65. Tradição Nordeste: grupos de figuras humanas associadas árvores e ramos. Podem representar um antecedente do culto da jurema e do juazeiro, praticado pelos indígenas históricos do Nordeste; a, b, c) São Raimundo Nonato, PI; d, e, f, g, h) Carnaúba dos Dantas, RN.

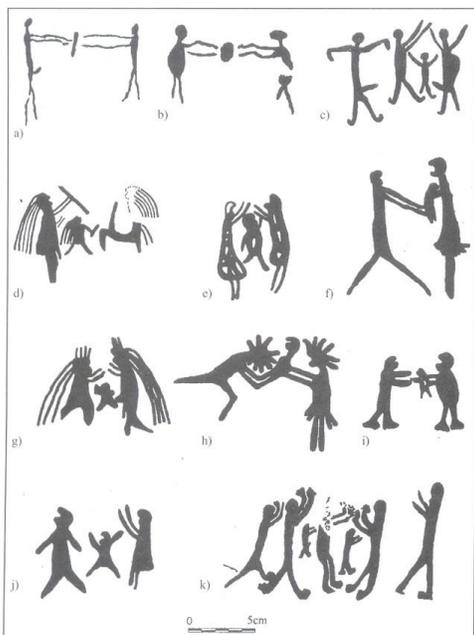


Figura 65. Tradição Nordeste: grupos de figuras humanas associadas árvores e ramos. Podem representar um antecedente do culto da jurema e do juazeiro, praticado pelos indígenas históricos do Nordeste; a, b, c) São Raimundo Nonato, PI; d, e, f, g, h) Carnaúba dos Dantas, RN.

Figura 64. Tradição Nordeste. Cenas emblemáticas que sugerem ação cerimonial; a, b, c) São Raimundo do Nonato, PI; d, e, f, g, h, i, j) Parelhas e Carnaúba dos Dantas, RN; k) Lençóis, BA.

Mas, uma grande característica que une a tradição de todas essas culturas é a presença do toré, uma dança executada na maioria das vezes de forma circular em que os corpos presentes se dão ao ritmo monótono dos maracás e tambores (em alguns casos), criando uma ação física a ser repetida por todos na dança. É uma partitura relativamente simples, cujo segredo é a repetição. Os atores/dançarinos flexionam os joelhos, característica também encontrada nos estudos referente aos dançarinos orientais relatados por Barba (2012), e acompanham o ritmo conduzido pelo cantador, batendo os pés no chão, em um movimento de aterramento, com um leve balanço que contagia o corpo todo, havendo em alguns momentos específicos, a vocalização de palavras e grunhidos de animais que acompanham as canções entoadas pelo condutor do ritual.

A mistura desses modelos pode ser encontrada na maioria das sociedades indígenas do Nordeste brasileiro, de acordo com os costumes de cada povoado, o que espelha a alteridade da remanescência corporal herdada pelos descendentes dos povos primitivos desse território, no período que antecede ao colonialismo. Os distintos tipos de toré são princípios comuns que promovem uma transformação performática na comunidade. Os saberes indígenas na contemporaneidade buscam recriar uma experiência milenar espelhada na ação psicofísica que transforma o corpo, retirando-o da monotonia cotidiana e estabelecendo um estado de presença “extracotidiana”.

A cura psicossocial

A busca ao autoconhecimento é sem dúvida, um importante caminho a ser trilhado pelos aspirantes à arte do ator. Porém, esse caráter está longe de se limitar a objetivos artísticos. Acima de tudo é uma condição de busca infinita em que todos os seres humanos se relacionam no decorrer da vida, é um princípio gerador da evolução pessoal e que espelha a condição social em que os indivíduos se encontram. Tornando assim, uma ação inteiramente ligada a evolução da consciência humana, fato que revela a grande quantidade de referências religiosas em que usam desse objetivo como uma característica de sua doutrina, pois ao usar dessa ideia, revelam um sentido à existência humana. O fato da pesquisa aqui levantada, usar de artifícios que buscam o autoconhecimento, evidencia não só um caminho metodológico a um treinamento específico, mas também a um ideal a ser construído em vida, tornando apto a se desenvolver em prol de uma preparação para a vida, para a convivência em comunidade e a identificação do “eu interior”.

Baseado no estudo desenvolvido nesse artigo realizei uma experiência prática da metodologia iniciada na oficina de máscaras cerimoniais, em um grupo de mulheres mães existente no cronograma de atividades do Núcleo Educacional Irmão Menores de Francisco de Assis - NEIMFA, com pessoas entre 30 e 50 anos. Devido à maturidade de tempo de permanência na casa e a disposição para disseminação do conhecimento apreendido pela oficina. O grupo foi o escolhido para esse laboratório de experimentação durante meu 4º estágio curricular supervisionado.

O NEIMFA é uma instituição de caráter filantrópico que estende suas atividades a ações formativas de jovens e adultos multiplicadores. Fazendo com que a mesma comunidade da qual ajudam, reverta o conhecimento lá disseminado para a própria comunidade em questão. Como um genoma de multiplicação e orientação social, essa instituição é responsável por grandes mudanças sociais que aconteceram no bairro do Coque na cidade do Recife, lugar onde reside sua sede. Pois, é evidente a força em que a comunidade se relaciona com o espaço.

Todos os professores que lá trabalham são voluntários iniciados na própria casa ou vindos de outras instituições formativas em diversas áreas. O caráter social da instituição abre um leque de possibilidades pedagógicas que abrange praticamente todas as intervenções que considerem proveitosas para o desenvolvimento do espírito humano, seguindo uma doutrina de educação espiritual desde o primeiro ano de existência.

Arte, saúde, assistência social, educação para jovens e adultos, cultos de cura e fé, essas são algumas das ações que o NEIMFA realiza em suas atividades. O caráter religioso é sem dúvida um dos aspectos fortes dessa instituição. Não existe uma ideologia de fé engessada, todas as religiões são bem vindas, é possível encontrar na mesma reunião, rezas evangélicas a cantos de Umbanda e mantras tibetanos. Essa identidade múltipla fortaleceu ainda mais a ideia de meu projeto de intervenção. Sendo uma instituição onde os recursos humanos são inteiramente voluntários, o espaço sofre pela carência de

um treinamento continuado, não há um aprofundamento em um tema específico, criando assim, um conhecimento raso que apesar de ser passado adiante, com uma enorme força de vontade, parece não ser suficiente para tantas demandas assistenciais dessa comunidade.

A partir dos conhecimentos antropológicos em povos descendentes das raízes culturais de nosso território, podemos construir uma relação de “cura psicossocial” através da construção da máscara, pois como fonte de expressividade, a artesanaria plástica e psicológica desse elemento artístico, reflete, mesmo que em formas abstratas, a realidade encarada por aquele indivíduo, naquela comunidade, naquele instante. Materializando assim, sua relação com a comunidade na qual está inserido. Esse espelho pessoal e coletivo pode reverter na cura de mazelas sociais, ajudando não só o indivíduo em questão, mas também sua família e conseqüentemente a comunidade. Sendo esse grupo formado por mães, que carregam uma responsabilidade social de “educadoras do lar” esse impacto pode ser ainda maior.

Porém, ao desenvolver o projeto de intervenção, foi necessária uma atenção especial à realidade diagnosticada durante minha observação na instituição. Por se tratar de um grupo de idosas, várias características levantadas dessa metodologia teriam que ser repensadas. Além de identificar os exercícios possíveis de serem executados por pessoas já na terceira idade, foi evidente que alguns mecanismos de expurgo como a ingestão de substâncias psicoativas na cultura indígena deveria ser retirada do treinamento. Pois como forte

reator orgânico, devido ao grande caráter de expurgo pelas substâncias, poderia reverter em um risco à saúde frágil presente nessa idade.

Contudo, o principal norteador dessa metodologia não poderia ser esquecido. O expurgo na relação metodologia não desapareceu completamente, apenas foi adaptado as condições reais de seus realizadores. A oficina se desenvolveu no final do mês de agosto, passando por setembro e finalizando no começo de outubro de 2015, às terças-feiras das 18h às 22h, na própria sede da instituição, na comunidade do Coque. Durante o tempo destinado a nosso treinamento entramos em contato com a feitura e a utilização do instrumento cerimonial a ser materializado na máscara.

Inicialmente, começávamos os encontros com um exercício de relaxamento. Orientados pelo som natural de uma selva, eu conduzia todos os presentes a uma experiência de visualização, com os corpos deitados virados para cima, os induzia com perguntas e frases de efeito que os transportavam a camadas de imaginação que seriam expressas no momento prático daquele jogo. Logo depois entrávamos nos exercícios de “bioenergética¹³”, desenvolvidos por Lowen (1985). Foi um momento de grande impacto para as jogadoras, pois devido à idade avançada guardavam grandes nódulos emocionais em seus

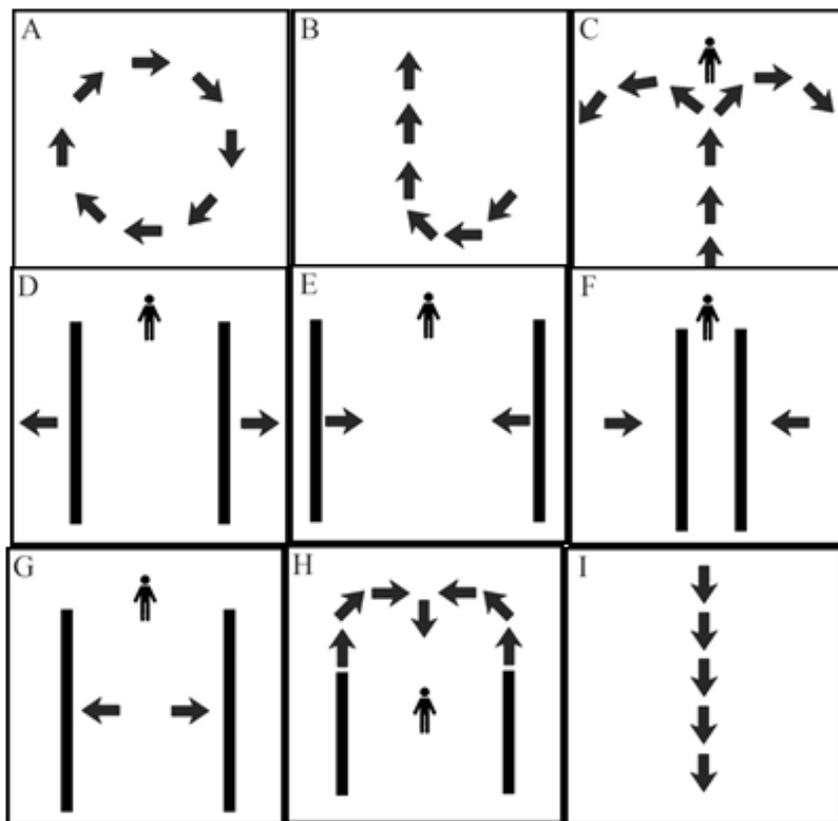
¹³ A Bioenergética é uma forma terapêutica desenvolvida por Alexander Lowen, que entende a personalidade como uma fusão entre corpo e mente, ajudando as pessoas a resolverem seus problemas emocionais por meio da externalização dos sentimentos através da atividade física. A relação híbrida do corpo, mente e processos energéticos, fundamenta a tese da bioenergética onde afirma que a mente e o corpo são idênticos, sendo assim, o que acontece em um, reflete no outro.

corpos, que quando pressionados pela capacidade de exorcismo dos exercícios, eram expelidos tão fortemente que os corpos tremiam em meio ao suor expelido. Foi um dos momentos mais difíceis de ser executado, pela própria condição física de seus participantes, e claro, pela resistência que demonstravam a entrarem em contato com suas próprias limitações.

Depois dessa longa iniciação, entramos no toré. Os corpos de todos já se encontravam extremamente cansados devido ao esforço do aquecimento anterior, mesmo assim, resistiram a mais uma experiência. Pude perceber que a exaustão agia contra os bloqueios físicos e psíquicos mais rapidamente, evidenciando o expurgo de forma mais fácil, pois a condição frágil dos corpos daquelas mulheres não resistia por muito tempo ao expurgo cobrado pela dinâmica, fazendo com que a cura se apresentasse com maior intensidade.

Depois de iniciado o círculo eu conduzia o toré a se distanciar da forma circular e direcionar o movimento para a construção de uma linha reta, movendo-se em uma fileira única, serpenteando o espaço e fazendo contornos no chão. Logo depois me deslocava para frente da grande fileira e com um sinal do maracá pedia para que se dividissem em duas fileiras, cada um ia para um lado e abria a grande fileira em duas menores, uma de frente para a outra, logo depois, com outra indicação do maracá pedia para que as duas fileiras se cumprimentassem, indo uma ao encontro da outra e depois voltando para o mesmo lugar. Depois desse momento, com um novo direcionamento, conduzi as duas fileiras a se reunirem outra vez em

uma grande e única fileira, para que assim, possamos mais uma vez desenhar figuras no espaço por meio da movimentação e voltar para a dança circular onde finalizávamos o toré, como mostra os desenhos em destaque no quadro que se segue:



Logo após o *toré*, entramos na dança individual. Esse exercício, devido ao próprio momento em que ele se concretizava (na parte final das experimentações) foi o menor tempo que dedicamos ao laboratório, porém não considerei um agravante que, de alguma forma, iria comprometer a dinâmica dos exercícios, pois as vivências que antecederam à dança individual já haviam cumprido um papel importante no treinamento daquelas mulheres. A dança individual surgiu para a construção do corpo psicofísico a ser vestido durante a colocação da máscara, pude observar várias evoluções estéticas durante a performance individual de cada uma. O fato de executarmos os exercícios de bioenergética antes da vivência das danças, foi fundamental para a entrega daquelas pessoas, que em grande maioria, nunca tinham se relacionado com o corpo de uma maneira tão “extracotidiana”. Levando-me a acreditar que o êxtase pode ser atingido apenas com a mudança respiratória e a movimentação extraordinária.

Terminado a parte prática dessa oficina, chegou a hora de despejar todas as emoções na confecção da máscara a ser anexada no rosto. Por meio da modelagem no barro, logo depois com a papietagem¹⁴ das camadas de papel seda, papel madeira e cola branca. Posteriormente, as participantes retiraram a casta (construída pela mistura dos papeis e a cola) da estrutura de barro e por fim, pintaram e

¹⁴ Papietagem é uma ação artesanal que cobre determinada obra com pequenos pedaços de papeis, criando várias camadas que misturada à cola, forma uma massa cobrindo todo o instrumento. Depois de seca, a casca é retirada do objeto, ganhando assim, seu contorno físico.

colocaram adereços de acordo com as visões identificadas durante as danças de cada um. Como mostra a foto em destaque:



Papietagam da máscara durante oficina realizada no NEINFA no dia 25 de agosto de 2015. Foto: autor

Percebi que as máscaras confeccionadas no NEINFA, não conseguiam se livrar da forma física humana. Apesar de ser encorajada a livre abstração durante a modelagem, as participantes se apegavam a uma imagem já conhecida, na maioria das vezes, seu próprio rosto, que era inconscientemente modelado na argila.

No último dia da oficina, ocorreu o momento tão esperado por todos. O dia da colocação da máscara. Por meio de um pequeno evento comunitário, invocamos a participação de alguns convidados para ver o trabalho realizado no decorrer da oficina. Em uma confraternização, dançamos o toré pela primeira vez utilizando a máscara construída no processo. Foi visível a comunhão e a terapia realizada com a ação performática, a experiência estética por si só, já revelava a força transformadora que a arte desenvolve.

O próprio treinamento teatral, sem necessariamente um compromisso com a apresentação cênica, constrói uma teia de convivência terapêutica que provoca a cura por meio do entendimento individual e coletivo. Fazendo com que esse treinamento se afirme a qualquer realidade em questão, pois o próprio teor metodológico desenvolvido nessa pesquisa prática evidencia o aprimoramento psicofísico por meio da cura em se autoconhecer.

Considerações Finais

É tamanha a responsabilidade exigida do ator, que ele deveria possuir um corpo sobre-humano. Vários são os treinamentos propostos ao trabalho do ator, princípios transportados das mais diversas culturas que visam o aprimoramento humano, a chegada ao nirvana, a catarse celestial. Fórmulas metodológicas extraem a organicidade de um corpo alienado da cultura a qual pertence, buscando um estado neutro, um ponto de partida a ser modelado pela máscara do personagem. A preparação do ator não se resume ao

treinamento físico de um corpo/matéria, mas a uma série de componentes, muitas vezes invisíveis aos olhos humanos, que são capazes de materializar qualquer abstração do plano imagético.

Refiro-me a união corpo/mente. Há muito tempo o ocidente bebe dos princípios orientais que ensinam a integração completa do corpo que não se separa da alma, visto que um precisa do outro para manifestar a matéria.

Mas, como orientar nosso treinamento a essa forma de se relacionar com o interno, se o mundo externo do dia a dia evolui na contramão dessa afirmação? Há um princípio em comum na maioria dos treinamentos dedicados aos atores, uma tarefa inicial, mas que quase nunca conseguimos realizar de fato: a busca de um estado neutro. Porém, só podemos desmecanizar os arquétipos se os conhecermos. A observação interior em contato com uma relação exterior é um caminho para o autoconhecimento. Por meio da concentração, somos capazes de identificar e controlar os impulsos não desejados e irradiar as expressões necessárias a nossa vontade.

Uma vez que a concentração tenha sido estabelecida e a auto-observação comece a ocorrer, os atores, tal como os iniciados, devem em seguida começar a entender a divisão das funções no seu instrumento. Percebem que o corpo tem uma função de movimento (dança, mímica, alinhamento postural etc.), uma função sensitiva (linhas de aprendizado, análise de texto, pesquisa etc.), uma função sensitiva (sensibilidade, expressão emocional, sensualidade, dor etc.) e, finalmente, uma função instintiva (reações reflexos, fome, impressões viscerais etc.) (OLSEN, 2004, p. 24).

A realidade de um corpo em total observação e controle de si dentro de um espaço e tempo equivale ao que chamamos de “presença”. Conceito tão almejado na busca de um treinamento físico que leve a esse fim. A capacidade de ultrapassar as barreiras mecânicas de nossa inconsciência potencializa o corpo ao autocontrole, e sendo esse controle capaz de direcionar a irradiação desejada, podemos expandir qualquer mensagem a real necessidade de nossa consciência.

O fluxo de energia e a emissão ativa de raios é a utilização consciente do corpo etéreo do homem – nossa alma. Em termos taoístas, isso se refere ao fluxo de “chi” do corpo pelos meridianos, os quais devem fluir desobstruídos numa pessoa preparada para um auto treinamento espiritual (OLSEN, 2004, p. 27).

Mark Olsen ao se relacionar com os estudos de Stanislávski formulou um pensamento a respeito dos treinamentos psicofísicos destinados a arte do ator, espelhando uma realidade mística por trás desse tipo de preparação, aproximando ainda mais o ator a uma condição xamânica, pois a “força de concentração, a auto-observação, a imparcialidade, o conhecimento dos centros de energia do corpo, o relaxamento, a presença, o discernimento daquilo que é verdadeiro e um estado de dedicação equilibrada”, (OLSEN, 2004, p. 27) é a meta de praticamente todas as doutrinas religiosas.

As características transpassadas para a metodologia em pesquisa nesse artigo usam de uma remanescente indígena para possibilitar o autoconhecimento por meio da observação interior e o expurgo de mazelas pessoais. Ao desenvolvermos o laboratório,

percebemos que os principais bloqueios físicos estão intrinsecamente ligados a uma condição psíquica que, no decorrer da vida, se envolve em um nó muscular que ultrapassa o espírito até ferir a pele e revelar a condição extrafísica da união corpo/alma.

O transe, enquanto possessão momentânea e potencializador da integração corpo/mente constrói uma expressão livre que, pelo próprio automatismo inconsciente de sua ação, transporta sua condição física em uma transcendência espiritual que transborda as emoções armazenadas.

Através da provocação artificial da possessão, o homem primitivo até certo ponto apossou-se dela para procurar voluntariamente a presença consciente do metafísico, e o desejo de gozar essa consciência da presença divina oferece forte incentivo para cultivar estados de possessão (LEWIS, 1971, p. 25).

Almejar a transformação do corpo cotidiano a uma condição de elevado padrão consciente é uma busca inteiramente ligada aos rituais religiosos. O êxtase só acontece mediante a fé em que seus fiéis levam às suas orações. O trabalho do ator, não diferencia muito dessa doutrina. Enquanto o caminho ao autoconhecimento é trilhado, o ser humano busca integrar-se ao todo.

Nosso laboratório buscou uma alternativa experimental, concluindo que a eficácia da repetição de uma célula rítmica, durante uma longa execução, provoca o estado de transe e a chegada a esse estado provoca a cura por meio do expurgo emocional, quebrando as barreiras da resistência física e psíquica. Logo, as alternativas

metodológicas para alcançar esses fins, possuem largo espectro. Acredito que esse artigo seja o início de estudos mais aprofundados para o ensino do teatro e o treinamento do ator baseados nos rituais extracotidianos das etnias brasileiras e que desperte o interesse genuíno dos professores/artistas pelo autoconhecimento.

Referências

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ALBUQUERQUE, Marcos. *O Regime imagético Pankararu (tradução intercultural na cidade de São Paulo)*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BARBA, Eugenio. *A canoa de papel*. Brasília: Teatro Caleidoscópico, 2009.

BARBA, Eugenio. *A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: É Realizações, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Maximiliano. *A música encantada Pankararu (toantes, toré, ritos e festas na cultura dos índios Pankararu)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Cultural). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

ESTEVÃO, Carlos. O ossuário da “gruta-do-padre”, em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Boletim do Museu Nacional XIV-XVII (1938-1941)**, p. 151-148. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. Disponível em:

<<http://www.etnolinguistica.org/biblio:estevao-1942-ossuario>>
Acessado em: 26/08/2015.

LEWIS, Ioan. *Êxtase religioso*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *A via das máscaras*. Lisboa: Presença, 1979.

LOWEN, Alexandre. *Exercícios de bioenergética: o caminho para uma saúde vibrante*. São Paulo: Ágora, 1985.

MATTOSO, José. As máscaras: o rosto da vida e da morte. In: BARROCA, Mário Jorge (Coord.) *Carlos Alberto Ferreira de Almeida: in memoriam*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999, p. 51-61. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id171id242&sum=sim>> Acessado em: 02/09/2015.

OLSEN, Mark. *As máscaras mutáveis do buda dourado*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PINTO, Estevão de Menezes Ferreira. *As mascaras-de-dansa dos Pancararu de Tacaratu* – [Remanescentes indígenas dos sertões de Pernambuco]. *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 41, n°2, p. 295-304, 1952. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jsa_0037-9174_1952_num_41_2_3745> Acessado em: 26/08/2015.

PINTO, Estevão de Menezes Ferreira. *Etnologia Brasileira: Fulnio* – os últimos Tapuais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SCHECHNER, Richard. Pontos de contato revisitados. In: DAWSEYM, John C. et al. *Antropologia e performance: ensaios na pedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

PALAVRA NA RUA, ESCRITURA DA CASA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ATORES- PEDAGOGOS

Durval Cristovão de Santana Júnior

Introdução

O artigo documenta criticamente as atividades de formação realizadas pelo Núcleo de Teatro Experimental (NUTE), do Centro Cultural Benfica, em seu projeto inaugural, que compreende os meses de abril a agosto de 2015. O Nute investiga e fricciona metodologias de trabalho desenvolvidas na rua e em sala de ensaio, baseadas na peça Romance dos dois soldados de Herodes, de Osman Lins, com objetivo de contribuir para formação de atores-pedagogos.

Dividimos a pesquisa em duas etapas. A primeira etapa, que gerou as reflexões contidas neste artigo, compreendeu os meses de abril a agosto de 2015, e procurou pôr em diálogo experiências teatrais realizadas na rua e experiências teatrais realizadas em sala de ensaio, com o objetivo de contribuir para formação de atores-pedagogos, um deles, eu, neste projeto, assumo a função de encenador-pedagogo. A segunda etapa, diz respeito à realização de três oficinas teatrais e a montagem de um espetáculo, e foi concluída no segundo semestre do ano de 2015.

A experiência que vivemos na sala de ensaio estava ligada primordialmente à escrita e à sua tradição, e a da rua, primordialmente ligada à oralidade e à sua tradição. A caixa cênica permite um maior controle, como quando estamos diante de um papel e podemos estruturar melhor as ideias, domá-las na folha. Na rua, a experiência foi da palavra como evento e de longos silêncios, que falavam igualmente. Com o desenvolvimento da pesquisa, os dois espaços se fundiram, guardando cada qual a sua particularidade.

Em nosso planejamento, dividimos igualmente a carga horária de que dispúnhamos para as atividades realizadas nos dois espaços. A parte da pesquisa que se dedicou ao teatro de rua contou com a participação da atriz-pedagoga Carol Benavides, do grupo colombiano *Macumba*, idealizado pelo mestre Jaime Barranco, que desenvolveu sua metodologia de trabalho nas ruas de Bogotá. O “mestre precipício”, como é conhecido pelos seus discípulos, promovia cortejos no bairro da Soledad, na localidade de Teusaquillo. Não temos nenhum registro escrito em língua portuguesa da sua metodologia. Ele privilegiava a vivência e a transmissão oral. Este artigo apresenta algumas das ideias norteadoras da sua prática.

Trabalhamos com os atores, na primeira etapa da pesquisa, de dentro para fora e de fora para dentro, mantendo um diálogo com o texto dramático eleito pelo grupo, *Romance dos dois soldados de Herodes*, de Osman Lins. O processo criativo do autor inspirou parte das nossas práticas dentro da sala de ensaio. De acordo com Lauro de Oliveira, Osman Lins está em constante busca pela unidade, quer

equilibrar geometria e desordem, considera carne e espírito a mesma coisa e, por isso, não sobrepõe um ao outro. (OLIVEIRA in FERREIRA, 2004, p. 201). Autor-demiurgo, modela as ideias com o verbo na superfície branca do papel - escritura onisciente. A delicada transposição se dá por meio da matemática e da geometria.

No livro *Guerra sem testemunhas*, compara mais de uma vez o trabalho do escritor ao do artesão. No *Evangelho na Taba*, a escritura se assemelha ao trabalho manual, quando lembra do seu pai alfaiate, traçando, com auxílio de seus instrumentos, uma geometria cuidadosa. (IGEL, 1988, p. 24). Desconfia da inspiração, costumava estabelecer um planejamento para as suas obras. Diz Osman:

Executar uma obra está diretamente ligado a concebê-la; e concebê-la quer dizer empreendê-la com clarividência, atribuir-lhe um plano que seja ao mesmo tempo as balizas de um roteiro a executar e uma súmula de seu conteúdo espiritual. Isto não significa que um plano tenha que ser cumprido, no sentido que se segue um programa de uma convenção de vendedores. Muito mais rígido, por sinal é o esquema. [...] Mas o esquema ou o plano, quando surgem, vão coincidir com uma fase em que, no espírito do autor, a obra já cumpriu um itinerário secreto (Lins: 1969 p. 61).

Cada página escrita é uma tentativa de se religar ao fio da obra, matéria sutil que atravessa todo o processo de composição: “Osman escrevia a céu aberto, no solo urbano, vivendo as tensões do dia a dia, na luta entre luz e trevas” (OLIVEIRA in FERREIRA, 2004, p. 203).

Como resultado dos primeiros cinco meses de investigação, após a análise de toda a documentação produzida (memoriais de trabalho), no segundo semestre de 2015, montamos o espetáculo e os atores pedagogos elaboraram oficinas que foram oferecidas aos alunos da UFPE e à comunidade em geral.

Do nada

Deus não tinha matéria à mão para modelar o mundo. De onde teria tomado o que ainda não tinha feito? Disse uma palavra e as coisas foram feitas: “no princípio era o Verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus”. (João 1,1) Antes do existente, a “terra era um profundo e impenetrável abismo”, e “as trevas cobriam tudo” (AGOSTINHO, 2011, p. 366). Deus tirou do nada um quase nada, para fazer as coisas grandes que admiramos, confessou o santo filósofo Agostinho de Hipona. Do informe, matéria nebulosa, meio termo entre a forma e o nada, mas que não é nem forma, nem nada, modelou as coisas do mundo, ordenou o caos.

O judaísmo, o cristianismo e o islamismo, as religiões monoteístas mais influentes no mundo, concordam que do nada, por um Deus, o mundo foi criado. Mas o nada, “profundo e impenetrável abismo”, não poderia preexistir a Ele? O ato da criação, para as religiões dos profetas, pressupõe um mergulho no abismo, mesmo que este abismo seja em Deus e que, portanto, não o anteceda. E é neste abismo que está a potência de poder ser e de poder não (AGAMBEN, 2008). A completude divina não admite o desejo, só os seres

incompletos podem desejar. Para Deus, todo desejo é realidade imediata. Portanto, Ele não deseja. Mais do que esgotar as discussões teológicas ligadas à criação, nos interessa a poesia e as analogias que possam nascer do mito. Pensar que o próprio Deus mergulhou no abismo que era Ele para de lá retirar a matéria do mundo nos inspira. Criar requer imersão.

Nos primeiros encontros, nos entregamos ao abismo e amamos o caos sobre todas as coisas, para que dele façamos emergir a ordem. Na criação de um espetáculo, acreditamos que, mesmo que admitamos o caos na obra acabada, ele, ainda assim, se manifestará como uma espécie de ordem superior, já que diante do espectador se transformou em texto passível de ser lido, organizado nos esquematismos do entendimento de quem faz e de quem vê. Durante o processo de feitura de uma obra teatral, ou mesmo dessa pesquisa, nadamos de volta à superfície. Consideramos essa volta como um constante movimento em direção a certa ordem.

Depois do nada, o princípio

Os filósofos pré-socráticos, que iniciaram no Ocidente as tentativas de explicar o mundo sem recorrer necessariamente ao mito, não abandonaram a ideia de um princípio originário. Suas concepções cosmológicas admitiam uma “substância primordial”. Anaximandro, discípulo de Tales, o primeiro homem a desenhar o mundo sobre uma tábua, aquele que introduziu na história o vocábulo “princípio” (BARNES, 1997), um dos primeiros filósofos a escrever, foi também

pioneiro ao tratar a origem do mundo como um fenômeno que não era meramente físico. O seu princípio, conhecido como “apeíron”, era ilimitado e indeterminado. Mesmo que não possamos determinar qual o princípio gerador de tudo, e que ele não seja necessariamente material, para criação, compreendemos que ele existe, por mais nebuloso que possa parecer.

Ao que nos parece, o princípio de toda criação teatral é texto. Não o identificamos necessariamente com literatura. Texto é tudo que origina, toda causa e todo fim. Pode ser uma imagem, um conceito, uma conversa, um som, e até mesmo uma peça. Tudo que nasce, de acordo com Platão, nasce devido a uma causa, sem a qual não é possível haver geração (PLATÃO Apud TRINDADE, 2008, p. 97).

Para Umberto Eco, “o texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um duro trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já dito que ficou em branco” (ECO apud RYNGAERT, 1995 p. 3). O texto não é uma entidade linguística acabada. No caso do texto teatral, sua incompletude é ainda mais evidente, ela faz parte da sua estrutura.

A palavra escrita, falada ou traduzida, em um gesto ou ação, é matéria. Como abertura ou enunciado linguístico acabado, o princípio material de toda criação pode ser entendido como texto. No processo de criação teatral, é mais um elemento presente no espetáculo, mas pode ser a chave para leitura de todos os elementos que compõem uma encenação. Para o espectador, leitor, o texto é o espetáculo.

Osman Lins escreveu em *Nove, Novena*: “uma coisa não existe

realmente enquanto não nomeada: então investe-se da palavra que a ilumina e, logrando identidade, adquire igualmente estabilidade” (LINS, 1994, p. 89). Sentíamos necessidade de nomear, de encontrar palavras que fossem capazes de condensar o nosso percurso. Quando perguntamos pelo sentido das palavras, abre-se um espaço para uma nova compreensão. De acordo com Agamben, Wittgenstein considerava que “toda interrogação filosófica pode ser apresentada como interrogação sobre o significado das palavras” (AGAMBEN, 2015).

Na rua, Benavides interrogava as nossas palavras. A perplexidade gerada pela sua maneira de perguntar apontava para novos caminhos. De acordo com Barba, os mestres da cena não venceram a insuficiência das palavras com o silêncio, mas com a mudança. Foi assim com Grotowski, Stanislavski, Meyerhold e tantos outros (BARBA, 2009, p. 224). Nem sempre mudávamos as palavras, na maioria das vezes, o que mudávamos era o entendimento delas. Toda afirmação traz com ela a pretensão de romper um mistério. Onde há palavra a “coisa mesma” se esconde e ao mesmo tempo se faz presente.

Benavides, nossa “guia de percepção corporal” - era assim que ela se denominava, depois de uma longa insistência minha para que nomeasse o trabalho que desenvolvia-, estava aprendendo a língua portuguesa; praticávamos, pois, literalmente a arte da tradução. Como escreveu Fátima Saadi (2010), traduzir requer a habilidade de transportar para nossa língua a engrenagem de outra. Lembra-nos que,

se desejásemos ser transparentes, não seria possível. As preferências e a maneira como cada um usa a língua interferem no texto. Traduzir as palavras e as vivências de Benavides nos desafiava. Essa operação feita entre dois mundos cria um terceiro que pertence mais a quem traduz. Nossa tarefa era ainda mais difícil, pois traduzíamos palavras praticadas que não foram escritas.

Sem tinta ou celulose, à beira mar, nas areias da praia de São Vicente, o padre José de Anchieta escreveu poemas para a Virgem Maria. Para que esse exercício, aparentemente inútil, se as ondas apagarão as suas palavras? O padre precisava organizar o pensamento e decorar os versos. O pensamento precisa se materializar como som, ação ou escrita, pictórica ou não, para ser melhor arranjado em direção a um sentido, que em teatro é uma construção coletiva. Do contrário, não seria possível submeter o pensamento às regras de uma espécie de artesanato, que é a lida com os ensaios. O texto final, o espetáculo, é um discurso inscrito e trabalhado durante os encontros que antecedem a apresentação.

A palavra, como pensamento, pode se esconder, escapar, nos trair. Precisamos da materialidade da página ou do som, para organizarmos nossas ideias. Entendemos o teatro como uma experiência da palavra e do texto. Pensamento inscrito na cena.

A escrita e a crítica à escrita nasceram simultaneamente. Platão nos conta que o Rei de Tebas recebeu na sua cidade o deus Toth, inventor da “*gramata*”, dos caracteres, que tornaram os egípcios mais sábios porque, com o auxílio dessa invenção, os homens teriam a

memória das coisas. O rei se contrapõe a ideia do deus, “as almas que confiam em marcas externas se tornam mais esquecidas, não confiam mais em si mesmas” (RICOEUR, 1976, p. 50). A reminiscência, para Platão, é o caminho para a sabedoria, que não está fora do homem, está inscrita na alma de quem conhece.

Os ataques à escrita perduraram na história do pensamento ocidental. Rousseau e Bergson atribuíam a ela os principais males da sociedade. A linguagem fundada na voz era tida como expressão da paixão, preservava a presença e carecia de uma exegese. A palavra é divina, mas a escrita seria um capricho dos letrados? Para Rousseau, “o desmembramento da comunidade falante, a partilha do solo, o caráter analítico do pensamento e o reino do dogmatismo, nasceram todos com a escrita” (RICOEUR, 1976, p. 52). Para Bergson, a escrita é morte, “a respiração, o canto e o ritmo acabam e a figura ocupa o seu lugar” (RICOEUR, 1976, p. 52). Essas compreensões colaboram com a ideia de que a verdade não pode ser acessada fora do homem. A escrita se compõe de sinais sem vida. No entanto, esses filósofos escreveram.

Os místicos geralmente renunciam aos enunciados articulados, falam por parábolas, como Jesus Cristo. Algumas experiências místicas chegam a prescindir da palavra. Na obra de Herman Hesse, Sidarta fala para Govinda: “não me obrigues, porém, a falar mais. As palavras deturpam sempre o sentido arcano. Todas as coisas alteram-se, logo que lhe pronunciamos o nome. Então se tornam falsas e ridículas...” (HESSE, 1970. p. 116).

O trabalho que nasce de uma busca exterior, no nosso caso, à mesa, de caráter analítico, passa a ser menos valorizado por parte considerável dos homens de teatro que se dedicaram ao trabalho de ator no século XX. É como se a morada da verdade estivesse dentro do homem e que fazê-la brotar fosse um esforço que partisse primordialmente de dentro para fora. Não queremos desbancar toda uma tradição fundada nesse pressuposto, entretanto consideramos que o “trabalho de mesa”, compreendido amplamente, como este artigo pretende demonstrar, não tolhe o poder criativo, o alimenta.

Não pretendemos nem poderíamos esgotar uma discussão que seguramente ocupou toda uma tradição filosófica. Queremos, antes, restituir à escrita e ao uso consciente da palavra sua difícil tarefa: dizer o que não pode ser dito. No nosso primeiro encontro, cada integrante da pesquisa ganhou um caderno. A palavra e a escrita desempenharam um papel fundamental no nosso processo. Estimulávamos o uso comedido e responsável da palavra.

A criação dos exercícios

Quando pensou a Antropologia Teatral, Barba sonhava com a “técnica das técnicas”, mapeou em diversas manifestações espetaculares mundo afora o que chamou de “princípios que retornam” - padrões de comportamento cênico que podem ser observados em diversas culturas - acreditava que o trabalho sobre esses princípios é o que garante o “bios cênico”, um “corpo em vida” na cena (BARBA, 2009). Eugenio Barba desejava criar uma língua

própria do teatro, de base pré-expressiva, uma língua que comunicasse a “presença” e não uma poética da cena. Walter Lima Torres Neto (LIMA TORRES, 2009, p. 5) constata que nas últimas três décadas do século 20, no Brasil, a noção de treino para os alunos atores dessa época considerava que o treinamento, domínio da técnica corporal e vocal, eram suficientes para que o espetáculo acontecesse. Atribui a sua constatação à presença massiva no Brasil da influência do teatro feito por Barba e pelos seus seguidores. O treinamento não é necessariamente um procedimento poético ou estético. Mesmo Barba reconhece que não existem regras cênicas absolutas.

Enquanto não tínhamos clareza dos nossos princípios, criávamos exercícios com base em objetivos que estipulávamos para cada dia de trabalho. Considerávamos que cada encontro deveria ser entendido como dramaturgia. E que o encadeamento de ações era importante para essa etapa do nosso aprendizado. Construíamos um roteiro e improvisávamos. Quando descobríamos algum caminho instigante, investíamos nele mais tempo e voltávamos a ele em um novo encontro.

Acreditamos na técnica, pois a propensão do homem à teatralidade não é suficiente para fazê-lo um ator. Embora saibamos que a técnica não garante uma experiência teatral. Na maior parte das manifestações teatrais do oriente, a iniciação se dá por um processo de despersonalização. O iniciante personaliza um modelo consagrado pela tradição e se despersonaliza. A conquista de uma corporeidade outra, diferente da cotidiana, é considerada um sinal de maturidade.

Estávamos, nós da Casa de Dioniso, criando um grupo e um núcleo de pesquisa. Não tínhamos nenhum mestre presente para conduzir nossos encontros. Recebemos para uma conversa nomes importantes da cena pernambucana, nossos professores: Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis, Roberto Lúcio Cavalcante de Araújo e João Denys de Araújo Leite. Os temas tratados na conversa foram, respectivamente: o teatro de Osman Lins; a dramaturgia do ator; e a experiência parateatral do Teatro de Arte da Estrela¹⁵. Os nossos professores eram ausências-presenças, como outros mestres que passaram pela nossa vida e influenciaram o nosso trabalho.

O desejo de um e o desejo de todos

Dioniso, deus mascarado, das vinhas e da embriaguez, associado às danças e aos cânticos comunitários, é conhecido por produzir um efeito de contágio e despersonalização. Estar “fora de si” faz parte do êxtase dionisíaco. O culto à Dioniso nasce da impessoalidade coletiva e não tolera as cristalizações dogmáticas advindas de um grupo de sacerdotes. É a religião do coro e o seu culto é público (GASSET, 2010, p. 75-78). É prudente a um teatro de grupo que o desejo do coro seja representado pelo desejo do sacerdote. Eis a vocação democrática do nosso ofício.

Estar atento aos desejos, ler a experiência, ser capaz de traduzir cada vez melhor o outro. Pôr as experiências em palavras e as palavras

¹⁵ Grupo de pesquisa em teatro voltado para o trabalho de ator, criado pelo professor João Denys.

à prova. À mesa, na sala de ensaio ou na rua. Ser capaz de traduzir as experiências intelectuais e de partilhá-las generosamente em uma conversa ou por meio da documentação crítica¹⁶. Contraduzir as traduções do outro, desconfiar das cristalizações e, claro, desconfiar da palavra mais importante da língua, que de acordo com Clarice Lispector é a palavra “é” (LISPECTOR, 1980, p. 28).

Em busca do “infante”

De acordo com Jorge Dubatti, o teatro é muito mais do que um conjunto de regras discursivas e de um sistema linguístico. Como acontecimento, o teatro não se reduz à linguagem e nem à função expressiva de um sujeito emissor. A expressão de um sujeito não garante um acontecimento. Teatro é algo que acontece e provoca uma construção de sentido. Produz entes em seu acontecer, está ligado à cultura vivente e à presença aurática. Teatro é partilha, comunhão, companhia, co-presença. (DUBATTI in CARREIRA, 2012, p.14-16).

Para Dubatti, o acontecimento teatral está dividido em três subacontecimentos: o convívio, a *poíesis* e a contemplação. O convívio é a reunião de corpos presentes sem a mediação tecnológica, todos dividindo o mesmo tempo e o mesmo espaço. Ele remete a uma ancestralidade e, como acontecimento convival, está submetido às leis da cultura. *Poíesis* é o novo ente que se produz e existe no

¹⁶ A documentação crítica era uma espécie de protocolo, mas não havia um modelo preestabelecido para os registros. Exigia-se apenas que o material produzido documentasse e refletisse sobre as vivências do ator no grupo.

acontecimento por meio das ações. *Poíesis* é fabricação, elaboração, criação de objetos pertencentes à esfera da arte. A *poíesis* é efêmera e tem como principal função fazer com que um objeto exista no mundo. A contemplação implica consciência, é uma atividade consciente, é o que separa a vida da arte. Para contemplação, se abrem três *poíesis*, a produtiva, a receptiva e a convival. A primeira está ligada ao trabalho do artista, a segunda se funde à primeira por meio da consciência e, como resultado, essas duas geram a terceira.

Experiência aurática, vital e efêmera, o teatro se relaciona com o “in-fale”, aquele que não tem fala. Enquanto infantes, nossos vínculos com a ordem do ser estão para além da linguagem (DUBATTI in CARREIRA, 2012, p. 20-21).

O encontro entre o artista e o público gera um campo subjetivo que não marca necessariamente o domínio de um sobre o outro. Esse encontro dá origem a um terceiro na região da experiência. Assim, no convívio há mais experiência do que na linguagem. O convívio é um reencontro com uma subjetividade ancestral.

O teatro, por mais que queiramos enquadrá-lo, não cabe em um suporte material. O teatro é “essa região de experiência não capturável, imprevisível, efêmera, aurática” (DUBATTI in CARREIRA, 2012, p. 22).

Um estado anterior à língua ou à linguagem é o que poderíamos chamar de pensamento como experiência. Estimular o jogo no nosso processo é uma tentativa de encontro com esse estado anterior à língua que, de acordo com Johan Huizinga (2008), é comum

a todos os animais.

Estimular na criação um encontro com a nossa infância, com um primitivo possível, inscrito na história pessoal de cada ator, nos religa a uma ancestralidade.

Durante um workshop conduzido por Grotowski em uma vila no alto de uma colina na região da Toscana, na Itália, Thomas Richards recebeu um golpe fatal no seu ego. A sessão de trabalho estava centrada no que Grotowski chamava de “mystery play”. Primeiro os participantes assistiam ao “mystery play” apresentado pelos atores que acompanhavam Grotowski.

O “mystery play” era composto por cantos da infância dos atores. Cantos que tivessem raízes e não uma canção do rádio ou uma música óbvia. A canção precisava ter força para atingir uma memória ancestral. Richards ao lembrar-se da apresentação do “mystery play” dos assistentes de Grotowski, diz que apesar de não ter entendido nada, acreditou em tudo (RICHARDS, 2012).

Essa experiência que causou um enorme impacto em Thomas Richards, continuador do legado de Grotowski, nos permite dizer que a ideia que defendemos, de que um estado anterior à linguagem, que pressupõe pensamento como experiência, foi um importante princípio do trabalho realizado por Grotowski em sua última fase.

Na base do trabalho de ator está o fazer crer e não o fazer entender. Talvez o encenador, ou o dramaturgo, seja aquele que mais se ocupa do sentido. Durante o encontro na Toscana, a capacidade de fazer crer era mais importante do que o entendimento.

A contemplação

O olhar que escava o texto no teatro não se contenta com a sintaxe, a morfologia e com o significado das coisas. O teatro que procuramos fazer quer chegar primeiro a um lugar que está fora das operações do entendimento lógico.

Para Denis Guénoun (2003), a essência do teatro é o pôr-em-cena, a transformação do verbo em carne, “o teatro quer o corpo, as coisas, exibidos sob seus olhos. O visível como sensação” (GUENOUN, 2003, p. 50). O teatro só existe quando alguma coisa é posta à visão, dar a ver o invisível é a vocação do teatro. Metafísico, exhibe a palavra, o texto, que age na sombra, tenta “abrir para o sensível o próprio não sensível. O que o teatro faz (no espaço do político), é colocar a questão metafísica sob o olhar da comunidade reunida” (GUÉNOUN, 2003, p. 65). O público vem ao teatro para escavar a cena e desterrar nela o texto invisível.

O teatro que procuramos fazer é mostraçãõ de uma ideia como experiência, primordialmente, para os sentidos, “mesmo antes de poder ver do que se trata, sente-se que ali está acontecendo algo grandioso, e os ouvidos, por assim dizer, emocionam-se ao mesmo tempo que os olhos” (ARTAUD, 2006, p. 31). Existe algo que escapa à interpretação na apreciação de uma obra teatral, que não se encerra nas leituras semióticas, algo que é anterior ao entendimento.

A Casa

Em *O livro da escada de Maomé*, em que se encontram os relatos de ascensão do profeta, está escrito: “Deus criou uma mesa para escrever tão vasta que um homem poderia caminhar nela mil anos (...) Deus olhava para mesa centos de vezes por dia e, cada vez que olhava, construía e destruía, criava e matava” (AGAMBEN, 2007, p. 8). Começamos os preparativos à mesa. Nela, tivemos lições de arqueologia e futurologia. Limpávamos os fósseis da tradição para compreender cada passo que dávamos. Jogávamos as cartas para lançar luzes sobre o nosso planejamento, para traçarmos rotas alternativas. Banqueteávamos e preparávamos as refeições cuidadosamente para a festa, que é: um modo especial de viver e de fazer juntos.

Na mesa, apesar de não sermos o deus de Maomé, criávamos e matávamos, construíamos e destruíamos. O fim da nossa criação não é a mesa. Não fechávamos a obra, o movimento que fazíamos era o de abertura: criar paradoxos e contradições, levantar perguntas e ensaiar respostas. Na arqueologia contávamos com os documentos e com a experiência adquirida. Amparados por essas bases, praticávamos a futurologia: deduzíamos qual o procedimento mais eficiente que poderíamos adotar para avançarmos nos nossos objetivos.

O que é realizado sobre um tablado ou à mesa é uma forma de leitura, tentativa de tradução, interpretação. Desejávamos investigar estratégias de leituras. Quando preparamos as oficinas que foram realizadas pelos atores que participaram da pesquisa, essa ideia de

preparação conjunta de estratégias de leitura ficou mais clara e pôde ser melhor realizada. Elencávamos objetivos e traçávamos os caminhos até eles. Cada princípio expresso por meio dos objetivos gerava um jogo ou apontava para um procedimento técnico. Testávamos e registrávamos nos memoriais de trabalho (que chamávamos de documentação crítica) o que considerávamos positivo ou não, e dizíamos o porquê. Submetíamos as reflexões, discussões e aprimoramentos a um novo teste até que ficássemos satisfeitos com o que chamamos de “dramaturgia do encontro”: organização do pensamento no tempo e no espaço para desencadear pensamentos e ações.

O trabalho na mesa começa pela ação dos pequenos músculos. O espírito é solidário aos músculos menores, afirma Gaston Bachelard (2008) em seu ensaio, *O mundo como capricho e miniatura*, em que discute a relação entre o sonho e a formação do espaço, quando os pequenos músculos não estão interessados, a vida intelectual se ensombra. Nossos atores não estão sendo preparados apenas para executarem ações. Como atores-pedagogos, possíveis multiplicadores, precisam refletir sobre elas.

Os pequenos músculos, como os da visão, estão ligados à contemplação, provocam reflexões, auxiliam na estruturação de mundos miniaturizados. Os grandes músculos, não os ignoramos, tendem a levar o trabalho para fora das fronteiras do entendimento e, numa criação teatral, são de suma importância. Existem outras musculaturas que devem ser acionadas, mais poéticas talvez. Mas

consideramos que o trabalho sobre esses músculos, os maiores e os menores, são um bom começo para despertar os músculos da poesia e da imaginação, para umedecer as mucosas, estimular sinapses, dilatar vasos, ativar a circulação dos fluidos, eliminar gases e toxinas.

O trabalho na mesa estimula a criação de imagens, paisagens, referências para a criação no tablado. Quando estamos criando as ações sobre o tablado, essas imagens, paisagens e referências sedimentadas, arquivadas na alma e no corpo dos atores, vêm à tona. De acordo com Icle (2010), as técnicas tradicionais de atuação compreendem o processo de tomada de consciência na polarização: “consciência como racionalização” e como “minimização das funções racionais” (ICLE, 2010, p. 35).

Estimulamos novas relações com a mesa e criamos exercícios para serem feitos nela, capazes de desenvolver a presença e a co-presença, a capacidade de jogo, o trabalho com ritmos, as noções de composição e de espacialidade, a leitura, a voz etc.

Descreveremos um dos exercícios que foram feitos à mesa: o “trabalho sobre o papel”. O condutor pede que os atores fechem os olhos e façam um rastreamento do próprio corpo, que sintam cada parte e aonde elas tocam. Sentados, em contato com a respiração, sem modificá-la, abrem os olhos e encontram sobre a mesa três folhas de papel, uma para cada ator. Na folha branca devem fazer três dobras e desfazê-las. Depois que estiverem seguros da partitura criada, poderiam começar a borrá-la e incorporar à estrutura do desenho mais detalhes e mais fluidez. Em seguida, foram estimulados a cantarolar

mentalmente uma canção ou uma melodia, inventada ou não por eles, que se relacionasse com os personagens da peça que elegemos como base para o nosso trabalho: *Romance dos dois soldados de Herodes*. Outras possibilidades de jogo foram surgindo: olhar e reagir à ação do outro, deixando que a canção se espalhasse pelo corpo até que a música pudesse ser ouvida por todos.

A rua

No primeiro dia de trabalho na rua, iniciamos um estudo prático em que comparávamos os dois espaços, a caixa cênica e a rua. Carol Benavides, nossa guia de percepção corporal, nos falou sobre a existência de duas visões. A visão da rua, chamou de visão do dia. Com a qual podemos enxergar literalmente mais distante, que nos permite ver mais cores, mas é mais dispersa, pois concorre com muitos elementos. A visão da caixa cênica é noturna, focada, recortada e, em certo sentido, limitada.

A rua é um lugar de passagem. Não podemos esperar que o público da rua se comporte como o de uma casa de espetáculos, as convenções são outras. Os mecanismos de controle da rua são diferentes. A experiência de abertura da obra na rua é radical. Todos estão iluminados, público e atores, todos são atuadores, por isso as respostas e a participação do público são geralmente mais calorosas do que acontece em sala de espetáculos. A rua é público, ou seja, os atores também são espectadores do seu movimento e do seu público

que, por vezes, conduzem o trabalho por um caminho radicalmente oposto ao esperado. O conselho que recebemos de Benavides foi o de integrar tudo o que em princípio interromperia os rumos do que foi programado.

A rua foi dessacralizada, não é mais um espaço de encontro e de comunhão, mas a sua vocação democrática não foi apagada. Basta lembramos que ela ainda abriga manifestações políticas, artísticas e populares (CARREIRA in TELES; CARNEIRO, 2005, p. 28).

Ao mesmo tempo em que existem leis para regulam o espaço público e para coibir certas práticas, há no imaginário do povo uma ideia de que a rua é um lugar de liberdade. A rua é pública, ou seja, é de todos, por isso ninguém tem direito exclusivo sobre ela.

O controle na rua é equivalente à abertura de uma trilha na selva da cidade. O ator conduz o público por ela quando é capaz de inserir o espectador em seu território lúdico.

O espaço público provoca a sensação de que estamos desprotegidos, exige do ator que esteja em sintonia com todos os seus sentidos; é uma questão de sobrevivência. Se observarmos nosso comportamento em casa e na rua compreenderemos melhor essa afirmação. Em casa, tendemos a um maior relaxamento, acomodados, estamos mais propícios a fugir do presente. É certo que estar na rua não garante que estejamos presentes, mas o fato de estarmos diante de ameaças reais faz com que a nossa atenção se redobre. Gaston Bachelard diz que a casa é a metáfora do nosso canto no mundo, nos

sentimos mais seguros na casa, ela é nosso berço, refúgio (BACHELARD, 1978, p. 200).

A rua foi catalisadora de reações no nosso processo. Na sala de ensaio, um fracasso ou algum entrave que impedisse o desenrolar de uma ação ou de uma improvisação exitosa era absorvido pelo grupo, que entende que o erro faz parte do processo e que o tempo é um agente capaz de remediar o insucesso. Na rua, o público é implacável, vaia, comenta, abandona a cena. Quando improvisávamos na rua diante do público, com base nos títulos poéticos que atribuímos a cada cena, os atores se viam obrigados a apresentar soluções satisfatórias, as ações tinham um termômetro, a reação e a relação com os espectadores.

A sedução é um princípio do trabalho que desenvolvemos. No teatro de rua é o cortejo que prepara, convida e desperta o interesse do público para a apresentação. Benavides dá como exemplo a dança de acasalamento das aves. Lembra-nos do espalhafato daquela dança da dilatação dos corpos, do canto. Ao mesmo tempo em que seduzem, na natureza, não podem se desconectar do presente, do contrário poderiam ser engolidos por um predador.

A experiência na rua também serviu para a formação de plateia. Sempre encontrávamos os alunos da escola Professor Leal de Barros, colégio estadual localizado na Rua Antônio Borges Uchôa, próximo à praça do Engenho do Meio, no Recife. Ao final das improvisações, conversávamos com o público, apresentávamos o texto e falávamos resumidamente sobre o nosso processo.

Nossa investigação do corpo e de suas relações com o espaço começavam pela preguiça e pela planta dos pés. Um eterno espreguiçar, contemplação ociosa, mudança de ritmo, um princípio de prazer. Os pés são a base corpo, cada parte na dança que realizávamos - calcanhar, ponta, meia ponta, bordas internas e externas - gera uma movimentação específica, que evoca a corporeidade de um animal xamânico específico que, para Barranco, se relaciona com uma fase da vida: a infância (o veado), o adolescente (a águia), o adulto (o jaguar) ou o idoso (a rã).

De acordo com Barranco, tudo na natureza tem ritmo e a dança é o meio que opera essa conexão entre o ritmo do corpo e o ritmo do mundo, que é corpo. Fomos levados a traduzir o ritmo das coisas no corpo, ouvir a nossa pulsação e sentir o ritmo do outro.

A dança evoca as emoções. Levados pelo ritmo, acionamos estados de criação (qualidades da presença que estão ligadas às emoções). São eles, os “estados”, que geram a atmosfera da cena e que são capazes de transformar o espaço e de interessar o público antes de entenderem o conteúdo da cena.

As emoções geradoras dos estados de criação são: a raiva, o medo, a tristeza e a alegria. Elas podem surgir como clichês, como as imagens cristalizadas que temos das emoções. Mas se submetemos essas imagens a um ritmo específico, seja o batimento cardíaco ou o som das palmas de Benavides, se dançarmos as caricaturas, em contato com o espaço, com a nossa respiração, conectados ao chão, conscientes da planta dos pés, a nossa relação com a caricatura se

transforma e o que era mecânico torna-se orgânico.

Um corpo que pense com os pés, mesmo que, depois, esse corpo em estado de representação, diante do público, esteja colado a uma ideia, a um cálculo ou uma medida. É o que o treinamento deseja.

Ao que nos parece, a verdade da cena e do trabalho de ator está ligada a um elemento não representativo, como a dança ou a música: “observo dois desconhecidos dançando tango: a dança surge apenas quando param de pensar no que fazer e deixam que seus corpos reajam através do saber adquirido ao decorrer dos anos. O corpo que sabe não pensa, reage” (CARRERI, 2011, p.151).

Com base nas observações feitas durante o treinamento, Benavides identificou em cada ator padrões de movimentação recorrentes que poderiam ser associados aos personagens. Aos padrões de comportamento foram associadas formas geométricas que estavam ligadas aos animais xamânicos.

Mesmo desempenhando a função de encenador, eu participava do treinamento na maior parte das vezes como ator ou como alguém que dançava e fazia tudo dançar. A dança escapa à representação, intromete-se no vazio da linguagem, revela esse vazio. A dança revela o inexplicável.

Com o avanço do trabalho desenvolvido na rua, fui recebendo estímulos diferentes: observava o treinamento ciente da minha distância, interferia dentro do jogo, como mais um ator do processo. Fui estimulado a desenvolver o olhar do dia e a ficar atento às reações do meu corpo durante a condução.

Benavides insistiu para que repensássemos a ideia da quarta parede: muro imaginário que separa o público dos atores. Deveríamos ampliar a relação que tínhamos com esse conceito. A quarta parede não é privilégio do prosccênio. Para Benavides, é uma defesa que deseja preservar ao máximo quem ou o que se esconde atrás dela. Pode ser o texto teatral, uma ideia, uma delimitação espacial concreta ou imaginária que impeça uma relação autêntica. A quebra dessa parede pressupõe uma relação não programável.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Trad. António Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Nudez**. Trad. Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AGOSTINHO, **Confissões**. Trad. Maria Luíza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 2011.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu duplo**. Trad. Monica Stahel. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Trad. Estela dos Santos Abreu Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.

_____. **Pensadores**. Trad. Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARBA, Eugenio. **A Canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. Trad. Patrícia Alves. Brasília: Teatro caleidoscópico, 2009.

BARNES, Jonathan. **Filósofos pré-socráticos**. Tradução: Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARREIRA, A.L; BIÃO, A; TORRES NETO, W.L (Orgs). Da cena contemporânea. VI reunião científica da associação brasileira de pesquisa e pós-graduação – ABRACE. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos editores de livro, 2012.

CARRERI, Roberta. **Rastros**: treinamento e história de uma atriz do Odin Teatret. Trad. Bruna Longo. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERREIRA, Hermelinda (org). **Vitral ao sol**: ensaios sobre a obra de Osman Lins. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.

GUENOUN, Denis. **A exibição da palavra**: uma ideia (política) do teatro. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Pequeno Gesto, 2003.

HESSE, HERMAN. **Sidarta**. Trad. Herbert Caro, 1990.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**. São Paulo, Perspectiva, 2010.

IGEL, Regina. **Osman Lins**: uma biografia literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

LINS, **Osman**. **Santa, automóvel e soldado**. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

_____. **Nove, Novena**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MIRANDA, Evaristo Eduardo. **Corpo**: Território do sagrado. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia de teatro**. Trad. J. Guinsburg,

São Paulo: Perspectiva, 2010.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. Trad. Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RICOEUR, Paul, **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Arthur Mourão. Lisboa: edição 70, 1976.

SAADI, Fátima. **A oralidade e a consciência da efemeridade**. In: Olhares, revista da escola Superior de Artes Célia Helena, Rio de Janeiro, 2010.

TELLES, Narciso; CARNEIRO, Ana. **Teatro de rua**: olhares e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

TORRES NETO, Walter Lima. **Os diferentes processos de encenação e as diferentes acepções do encenador**. Repertório: Teatro e dança, ano 12, no.13 Bahia, 2009.

O QUE PARA QUEM? INVESTIGANDO OBJETIVOS E METODOLOGIAS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS DE TEATRO NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Isadora Laís Lima Nogueira
Kalyna de Paula Aguiar

O curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco abarca em seu currículo as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Teatro I e II em momentos distintos. O primeiro estágio tem por objetivo a observação da práxis pedagógica do Teatro na Educação em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino formal. Na sequência, o segundo estágio objetiva a prática da regência nessas mesmas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que já se tenham observado no estágio anterior.

O meu Estágio de Observação aconteceu nos meses de Abril, Maio e Junho do ano de 2015, numa Escola privada de Recife/PE que oferece a disciplina Teatro em seu currículo formal para os alunos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). No mesmo ano, de setembro a dezembro, voltei a esta mesma Escola pelo Estágio de Regência, a fim de exercitar a experiência docente no processo de formação o qual me encontro.

À medida que o Estágio de Observação era vivenciado, por vezes, eu buscava refletir as experiências observadas numa

perspectiva imagética: como eu, no lugar da professora, agiria? Que decisão tomar? Como prosseguir com o conteúdo dado, de modo a contemplar a todos de uma determinada turma? E como avaliá-los? Segundo quais critérios? Entre muitos questionamentos, vi-me apoiada nas ações da professora de Teatro, que à sua maneira, conduzia as aulas mantendo o elo entre conteúdo, metodologia e avaliação, de modo a assegurar o desenvolvimento de todos na linguagem teatral.

Mesmo tomada pela insegurança, pelo medo, pelas inúmeras expectativas, ousei encarar minha estreia na experiência docente no ensino formal pelo Estágio de Regência, como um momento de aplicabilidade da “cartilha” a qual, cuidadosamente, construí com base numa codificação minuciosa dos passos da professora de Teatro nas aulas observadas. Pensava eu, que este método daria a mim a segurança que eu almejava. No entanto, bastou-me a primeira aula para essa ideia ingênua de se ensinar Teatro cair por terra. Afinal, os bons resultados que presenciei no Estágio de Observação eram frutos da relação entre a professora de Teatro e os alunos, de modo que a particularidade de cada processo depende inevitavelmente dos integrantes da relação. Enquanto aprendiz de professora que sou, minhas experiências diferiam das experiências da professora de Teatro da escola, e, conseqüentemente, o processo tendia a ser outro. E foi.

É inegável que toda a minha vivência no Estágio de Regência tenha uma contribuição imensurável da professora de Teatro da

Escola, minha então supervisora de Estágio. A admiração por seu trabalho sensível, consciente, democrático e transformador, foi minha maior referência para pensar o planejamento de atividades direcionado à turma do 7º ano da Escola, responsável a mim no Estágio de Regência. Como toda boa turma, o 7º ano trazia um cenário de diversidade instigante para o trabalho. Dentre os 22 alunos, deparei-me com inúmeros perfís, os mais calados, os mais agitados, os desconcentrados, os pró-ativos, os expressivos, os ‘tagarelas’, os conscientes e um caso mais que especial de um aluno precioso, espectro autista, que compunha o ‘núcleo’ dos alunos interessados e esforçados na linguagem teatral. De modo geral, a diversidade desses alunos foi o meu maior desafio, mas, sobretudo, foi a minha maior realização, à medida que me proporcionou incontáveis prazeres e aprendizados.

Minha intervenção no espaço das aulas de Teatro com a turma do 7º ano deu-se num momento onde conteúdos dessa linguagem já estavam sendo encaminhados. Portanto, abracei o planejamento da professora de Teatro, configurando-o ao meu modo, a fim de dar continuidade ao trabalho iniciado e contribuir no processo de aprendizagem dos alunos e de vivência na linguagem teatral.

Para as duas turmas de sétimo ano da Escola, a professora de Teatro, junto à equipe pedagógica da Escola, definiu que no último semestre, o qual vivenciei o Estágio de Regência, as turmas se aproximariam da dramaturgia de um autor Pernambucano, a fim de conhecerem os elementos que a compõe e vivenciarem a prática

teatral a partir da construção de cenas do referido texto dramático. Desta forma, o Dramaturgo Luiz Felipe Botelho e suas duas grandes obras: *O segredo da Arca de Trancoso* e *Menino Minotauro* configuraram-se no norte escolhido para trabalhar os conteúdos de Teatro com ambas as turmas.

A turma que ficou a mim responsável, o 7º ano da manhã, teve o texto *Menino Minotauro* como material de trabalho. Cada aluno havia comprado o livro e feito, com a professora de Teatro, um breve estudo sobre a biografia do então dramaturgo Felipe Botelho. Em quatro aulas, de 45 min. cada, lemos em sala, coletivamente, todo o texto. Feito isso, foi chegado o momento de vivenciar o planejamento que eu pensara para o trabalho com a turma diante do texto proposto.

O referido texto já me era conhecido antes, pois sempre tive muito apreço pelas obras de Botelho. *Menino Minotauro* traz a história do menino Guga, que na sua inocência, vive uma amizade com um minotauro que é parte de seu ‘interior’. A história é inspirada no mito grego do monstro minotauro, metade homem e metade touro, que trazido para o universo infantil criado por Botelho, mostra-se como uma figura libertadora, representante dos instintos humanos presentes em todos nós. O texto traz os conflitos das experiências de Guga diante de figuras de autoridade que tentam impedir seus instintos naturais e sua plena realização. Assim, temas como família, escola, amizade, descoberta da sexualidade e morte são abordados nas 25 cenas contidas no texto.

AVÔ para Guga - Um minotauro é a natureza falando no corpo da gente. Quando uma pessoa descobre o seu Minotauro e aprende a conviver com ele, se ela quiser poderá tornar real qualquer sonho que seja. Sonho ou pesadelo, também, é só saber como fazer as coisas (BOTELHO, 1994, p. 45).

Diante da necessidade de trabalhar com a obra *Menino Minotauro*, das paixões pessoais pelo texto que eu já trazia, da pluralidade da turma e da minha inexperiência como professora de Teatro, deparei-me com inúmeras dificuldades. A começar pelo planejamento. Busquei, depois do fracasso que foi pensá-lo como “cópia” do trabalho da professora de teatro, pensar nos meus objetivos: O que eu quero trabalhar? O que espero que eles, os alunos, conquistem no processo? Defini desta forma, algumas metas. Dentre elas, supus que o nosso trabalho precisaria partir de um acordo. A turma era razoavelmente grande, havia muitos alunos que apresentavam sinais de dispersão, e precisávamos, antes de tudo, trabalhar juntos. O acordo tratava-se de uma troca de confiança uns com os outros, entre eles, e entre mim e eles. Talvez, minha intenção não tenha sido infeliz, mas a metodologia foi. A proposição desse momento deu-se a partir de uma tentativa de promover um exercício cantado com troca de olhares, beijos e abraços. Não que atividades como essa sejam desprezíveis, mas, por falta de atenção ao funcionamento da turma, vi-me mergulhada num discurso moralista e solitário de união. Aquela turma, especificamente, entendia o sentido de união na própria prática artística e pedagógica, sem uso do

demasiado discurso. Promover uma maior conscientização demandaria certo tempo, tempo este que não tínhamos. Assim, precisei abrir meus sentidos para escutar a turma, ouvir suas necessidades e trabalhar segundo elas. Percebi então que os objetivos precisariam ser pensados por mim, mas sob os anseios e as particularidades da turma.

Dentre as minhas tentativas de trabalho visando o desenvolvimento na linguagem teatral, propus um trabalho com jogos improvisacionais, do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, que por meio da implementação de regras, faz do aluno o sujeito do seu processo educacional. Na sala de aula, os jogos, segundo a estrutura do sistema de Spolin, tem por objetivo a teatralização do “*Que, Onde e Quem*”, a ser demonstrada no improviso. O jogo é acessível a todos, o que reforça seu valor teatral e pedagógico na medida em que propicia o crescimento do aluno na linguagem teatral. Sobre o sistema de jogos teatrais de Spolin Desgranges acrescenta:

A autora [...] desenvolveu, um sistema visando o aprendizado da atuação teatral, criado para todos os que desejam expressar-se através do teatro. [...] A educadora norte-americana parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de representar, e mais, afirma que a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural (DESGRANGES, 2011, p. 109-110).

Um dos objetivos iniciais do plano de atividades era a construção de cenas a partir do texto *Menino Minotauro*. Apesar da metodoliga que antecedeu este objetivo, o mesmo se manteve e

alcançou uma excelente resposta por parte dos alunos. “A representação teatral é [...] uma forma de jogo mais completa e satisfatória, uma continuação mais organizada e desenvolvida do seu próprio jogo, o que confere ao teatro o seu grande interesse e valor didático” (CAMAROTTI, 2005, p. 28). Junto à experiência de representação, encontrava-se a liberdade cridora que estimei nos alunos, com base nas orientações da minha supervisora. A concepção de dramaturgia, de utilização dos elementos teatrais, de composição de personagens era de autoria dos alunos, que sob minha supervisão e auxílio, mostravam-se autônomas, ativas no processo criativo.

A experiência de ser parte de uma realidade simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo – essa experiência pode ser chamada de “imersão”, e está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram ao seu próprio sistema de conhecimento e crença (CABRAL, 2006, p. 30 – 31).

Outro exemplo de mudança na metodologia foi, segundo um dos objetivos do planejamento geral, o experimento com a maquiagem cênica a partir da composição de personagens do texto. A princípio, pensando em otimizar o tempo da aula de Teatro, pensei em levar sugestões de maquiagem já condizentes com as características de cada personagem que já havíamos discutido em aulas anteriores. No entanto, em conversa de orientação com a professora de Teatro,

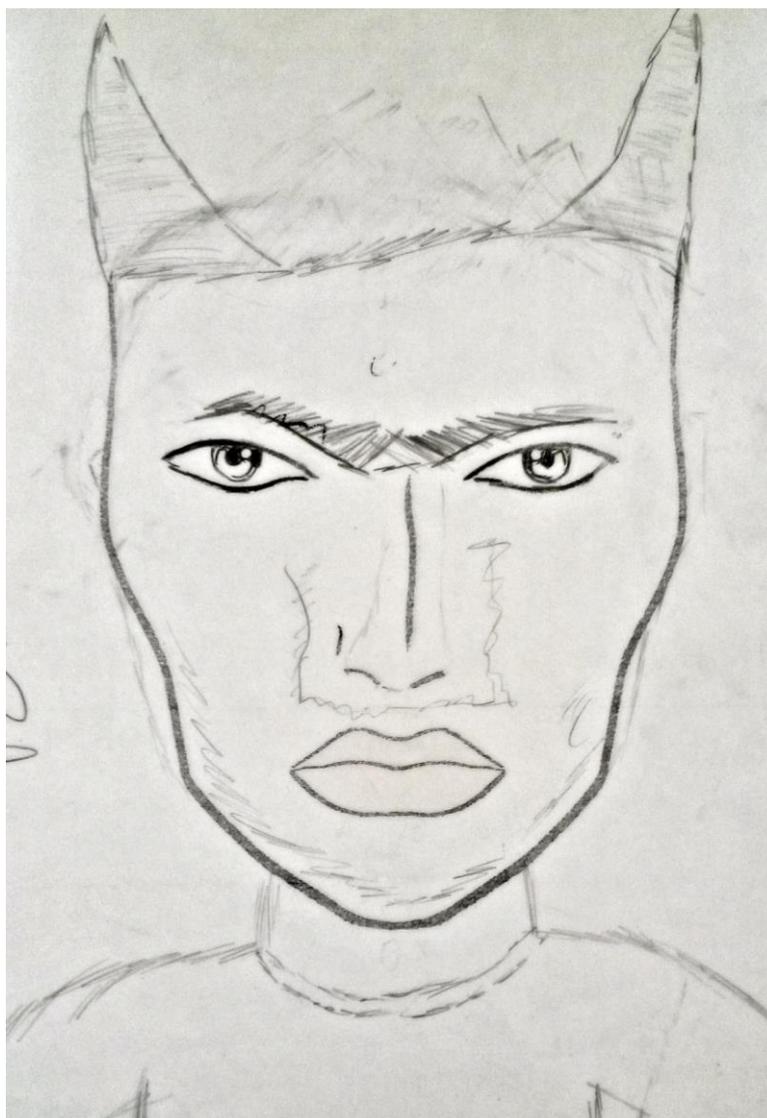
percebi o quão invasivo na liberdade de criação dos alunos seria esse método. Ela, a professora, sugeriu-me, então, que eu repensasse o plano de aula, buscando referências pedagógicas no trabalho com os elementos cênicos para crianças da faixa etária dos alunos do 7º ano. Feitas algumas leituras sobre o ensino do teatro, encontrei num artigo, que utiliza Vygotsky como base referencial, um maior esclarecimento sobre a necessidade de valorização do trabalho criativo dos alunos nas aulas de teatro:

Nas aulas de teatro, os professores não devem ser reduzidos a técnicos impotentes que gerenciam papéis de trabalho e exercícios aos alunos. Na perspectiva de Vygotsky, os professores de teatro devem outorgar o poder aos alunos, valorizando-os pelo que são, pelo que sabem, fazem e acredita. Devem orientar os alunos na resolução de seus problemas e na construção do conhecimento. Os alunos devem se ver envolvidos e comprometidos nas situações de aprendizagem em que o teatro ocupe um espaço autenticamente criativo (FLORENTINO, 2006, p. 151).

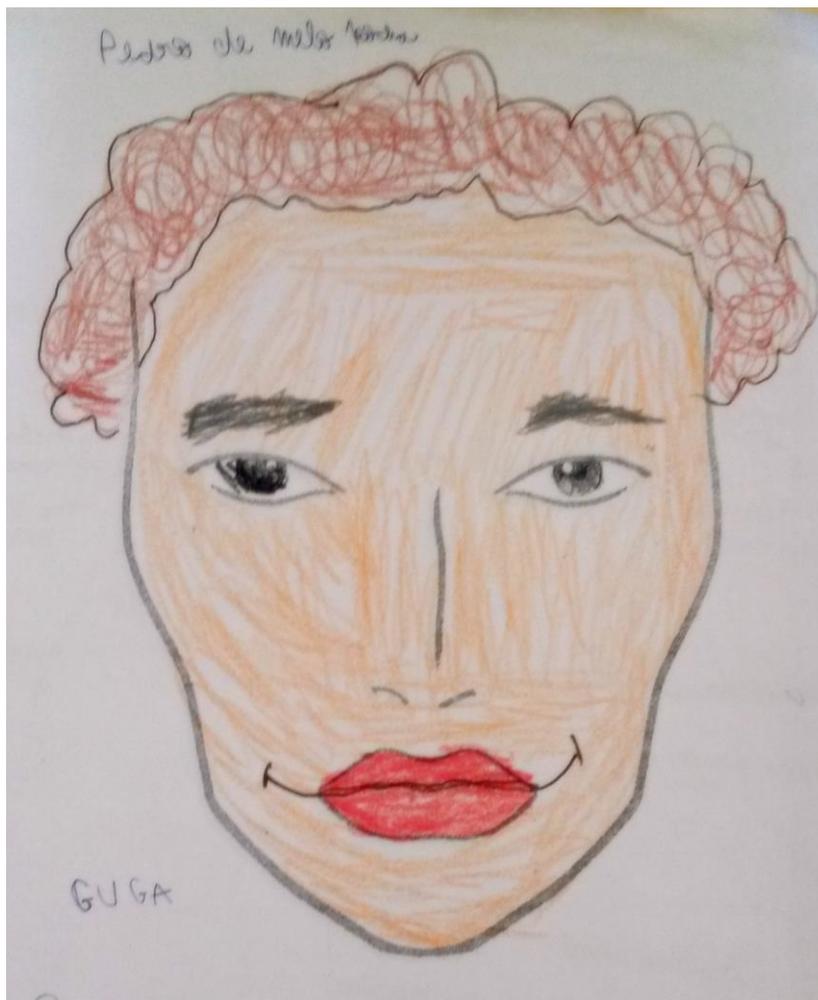
Desta forma, repensei a aula de maquiagem de modo a entregar um croqui, contorno de um rosto humano, para cada aluno e solicitar, como atividade para casa, que eles propusessem no papel uma maquiagem para a sua personagem, pensando nas características que havíamos discutido. Modificado o plano, para que os alunos pudessem pensar e criar antes, em casa a sua maquiagem, tratei de possibilitar outros caminhos que mediassem a execução da mesma em sala, no coletivo. Trabalhei exercícios de sensibilização e percepção da face do aluno e do colega, para anteceder o momento onde, em

dupla, a partir da leitura do croqui feito pelos alunos, um maquiava o outro. Segue alguns dos croquis feitos pelos alunos.

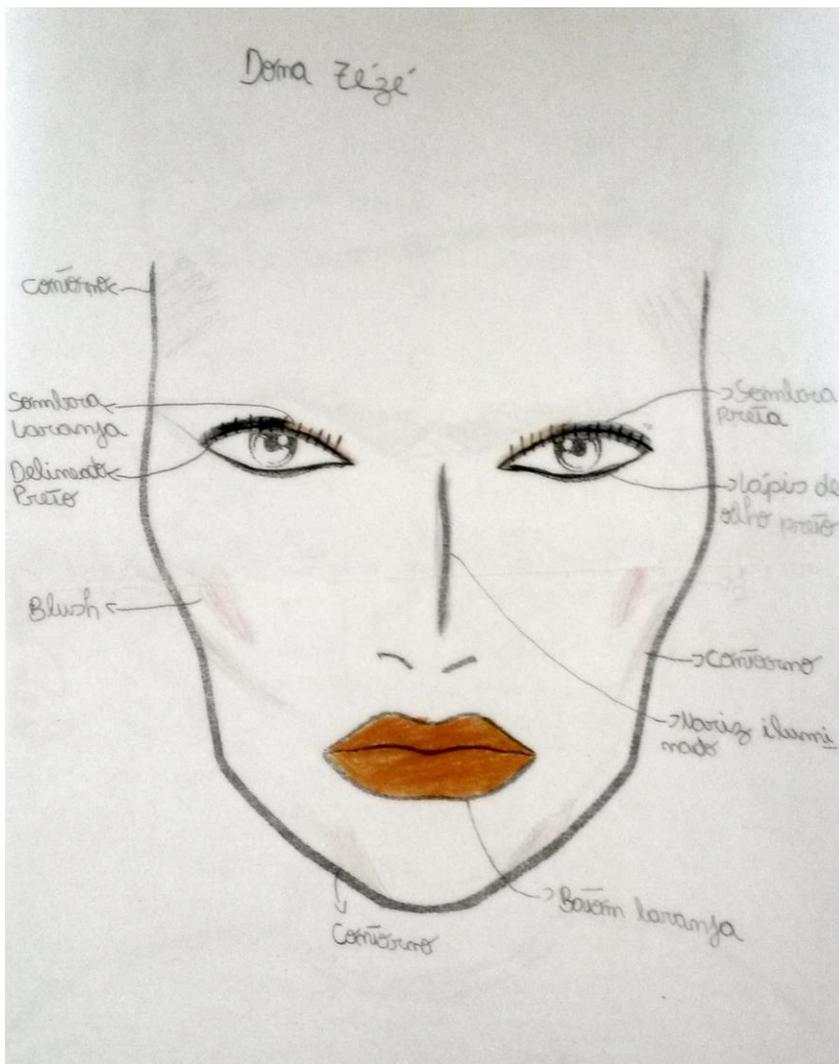
Personagem: Minotauro



Personagem: Guga



Personagem: Professora D. Zezé



Personagem: Tia de Guga



Além da satisfação pessoal ao ver nos croquis tantas criações potentes, investimentos, entendimento da personagem e sensibilidade, a mudança na metodologia para a aula de maquiagem foi de extrema importância para a avaliação dos alunos. A partir do momento em que eu, mediadora do processo, possibilitei que os alunos construíssem a sua maquiagem, pude ter acesso as compreensões individuais dos alunos e as suas aprendizagens sobre parte dos conteúdos propostos da linguagem teatral como o estudo do texto, da personagem, caracterização e uso da maquiagem, todos esses trabalhados em aulas anteriores. Deste modo, identifiquei critérios essenciais para defender a avaliação do processo como atividade solicitada pela Escola e como atividade de reflexão do que fora conquistado.

Portanto, com base na vivência do Estágio de Regência, reconheço a necessidade e importância do planejamento que pensa as etapas de um processo, ao mesmo tempo em que não se cristaliza nos objetivos e metodologias proposto pelo professor. Pelo contrário. O planejamento precisa ser um rascunho aberto às mudanças do processo, este último que é o verdadeiro protagonista do ensino-aprendizagem. A positiva experiência no Estágio, as coloridas apresentações das cenas autênticas dos alunos, recheadas de criatividade e criticidade foi, sem sombra de dúvidas, resultado da força e do investimento da tríade autora do processo: a turma do 7º ano com seus 22 alunos, eu e a sensível professora de Teatro, responsável pela supervisão do estágio.

Referências

BOTELHO, Luiz Felipe. **Menino Minotauro**. Recife: Paulinas, 2003.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia de teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

FLORENTINO, Adilson. Teatro-Educação e Vygotsky: pressupostos e práticas da Psicologia Socioistórica na educação estética. In: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRINCANDO DE LECIONAR NO JARDIM DAS POSSIBILIDADES: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DO TRABALHO COM JOGOS NA DISCIPLINA TEATRO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Iago José Lima de Melo
Kalyna de Paula Aguiar
Maria Clara Camarotti

Este trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência como estagiário na disciplina teatro no 7º ano B do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Estruturado em cinco partes, denominadas *o terreno*, *o que plantar no terreno?*, *o semeador*, *o nascer das plantas* e *o aroma que foi exalado*, relato como foi pensado os conteúdos e quais foram os caminhos escolhidos para que a metodologia se concretizasse. Por fim, teço um olhar reflexivo, contextualizando com a pedagogia teatral, acerca do trabalho com jogos no processo de criação teatral e suas contribuições para o desenvolvimento socioafetivo nas crianças. Resultado da minha experiência na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro II.

Na primeira parte *O terreno*, realizo uma breve descrição sobre o colégio no qual realizei o estágio e ainda como a disciplina teatro está inserida nele. Na segunda parte *O que plantar no jardim?* descrevo as minhas primeiras dúvidas e inquietações sobre o que

trabalhar com os alunos e como cheguei a uma conclusão do que se trabalhar. Na terceira parte *O semeador* exponho como foi estar no lugar de regente e o que aconteceu durante o processo, que teve os jogos como norte para a concretização do trabalho final. Na quarta parte *O nascer das plantas* descrevo como foi a recepção, pelos alunos, da metodologia aplicada e como se deu a relação professor-aluno. Na quinta e última parte *O aroma que foi exalado pelas plantas* faço uma avaliação final sobre essa experiência. Tendo como objeto de estudo o lúdico, trago os jogos improvisacionais como base metodológica e realizo reflexões acerca da sua utilização na criação teatral em sala de aula e de como eles podem ser recursos para facilitar a interação e a afetividade nos alunos.

O terreno

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco foi fundado em Março de 1958 como laboratório experimental junto a Faculdade de Filosofia. Hoje o colégio é vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvendo regularmente atividades de ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

Fiquei como regente de teatro do grupo II do 7º ano B. Devido a quantidade de alunos e a necessidade de espaço para as aulas de teatro, o 7º ano B é dividido em dois grupos de quinze alunos cada, as

aulas de teatro do grupo II aconteciam às sextas-feiras, com duração de 1h40 minutos.

As aulas de teatro são realizadas numa pequena sala de dança. O teatro está inserido nesse colégio por meio da abordagem *essencialista* ou *estética*, ele é concebido como uma linguagem, assim como o português, a matemática ou a ciência. Com isso, é notório nos alunos a percepção do teatro como um componente curricular tão importante quanto os outros.

A professora de teatro ministrava as aulas do 7º ano B e foi quem me supervisionou durante o estágio de regência. Tive a oportunidade de realizar nesse colégio o estágio de observação e por isso pude observar as necessidades e, diante disso, pensar o que poderia ser mais trabalhado com os alunos durante o estágio de regência, pensando nas necessidades apresentadas pelos alunos, bem como seus desejos e anseios. A seguir, traço como isso foi pensado.

O que plantar no jardim?

Foi essa a pergunta que fiz quando estava prestes a realizar o projeto de estágio. Pensava o que trabalhar com aquelas crianças? O que plantar no jardim das possibilidades? Foi quando refleti e cheguei à conclusão de que tudo partiria do que eu tinha observado no estágio de observação, quais as necessidades que foram identificadas e que poderiam ser mais trabalhadas? Que conteúdos trabalhar partindo dessas necessidades? Partir do meu desejo ou do desejo dos alunos?

Essas perguntas foram respondidas aos poucos. No estágio anterior tinha observado que os alunos respondiam de forma positiva ao trabalho com jogos teatrais que vinham sendo desenvolvidos pela professora de teatro. Enquanto esses alunos jogavam fui percebendo o quanto eles se entregavam ao jogo, havia um grande desejo e uma disponibilidade para o brincar. Mas, ao mesmo tempo identifiquei algumas necessidades que foram se revelando no jogo e na interação entre os alunos em sala de aula. A afetividade e a interação vinham sendo trabalhadas pela professora, mas era necessário fortalecê-las. Os alunos apresentavam dificuldade em ouvir o outro, a chegar a um consenso em grupo, a dar espaço para que o outro também se colocasse.

Diante disso, pensei em não anular o que já vinha sendo trabalhado e ao mesmo tempo possibilitar novas experiências aos alunos. Resolvi trazer o lúdico como recurso facilitador para a criação teatral e ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento socioafetivo das crianças. O jogo teria sido uma boa escolha para alcançar esses objetivos? O processo iria me revelar se tinha sido uma boa escolha ou não. As educadoras Maria Heloisa C de T Ferraz e Maria F. De Rezende e Fusari no livro *Metodologia do Ensino em Arte* trazem algumas colocações em relação ao lúdico em sala de aula que me fizeram refletir, segundo elas:

As atividades lúdicas são também indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação,

das fantasias e de sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético (199, p.84).

Foi partindo desse prazer da criança de estar no jogo, do desejo em brincar com a imaginação e com a fantasia e dos desenvolvimentos que o jogo proporciona a quem joga que resolvi utilizá-lo como uma abordagem metodológica nas aulas de teatro do 7º ano B. Como começar a fazer isso? Como trabalhar com o jogo na construção de personagens? Como trabalhar o desenvolvimento do socioafetivo através do jogo? As respostas para essas perguntas serão dadas a seguir através da figura do semeador, que surge como um ser que carrega um pequeno saco com sementes poderosas.

O semeador

O estágio de regência é o momento em que podemos ter a oportunidade de estar em sala de aula de modo diferente, regendo. Foi muito gratificante passar por essa experiência no curso de Licenciatura em Teatro após dois anos de aulas teóricas e práticas, de ter conhecido a pedagogia teatral, os teóricos teatrais, os elementos que compõe a arte teatral, entre outras coisas.

Trabalhar com a pedagogia teatral, partindo da base teórico-prática que foi conhecida durante esse período, me fez refletir, relacionar e adaptar isso segundo a minha metodologia. Não estava no campo de estágio para repetir ou copiar fórmulas, mas para que,

partindo da experiência do grupo, pudesse desenvolver uma prática pedagógica que fosse ao mesmo tempo significativa e transformadora. Sobre isso Desgranges diz que “o processo, portanto, não pode ser enrijecido e inviabilizado pela imposição de uma sequência linear de jogos e procedimentos meramente retirados de um livro, desconsiderando a experiência do grupo” (2011, p.118). Portanto, o nosso processo se deu de forma aberta a modificações e as situações que surgiam.

Observando o plano da disciplina, identifiquei que estava planejado para os alunos trabalharem na quarta unidade com construção de personagens e elaboração de cenas a partir de uma dramaturgia infantil escrita. Em uma conversa na primeira aula, os alunos se mostraram felizes em saber que trabalhariam com uma dramaturgia, por isso aderi à ideia do plano da disciplina, mas modifiquei alguns conteúdos.

Fizemos uma votação para escolher a dramaturgia que seria trabalhada, três textos já vinham sendo trabalhados com os alunos na 3ª unidade, apresentei mais um texto, esse de minha autoria *Júlio na toca do tatu*. Depois de ser apresentado, reuni todos os textos e fizemos uma votação, os alunos escolheram esse último. Refleti sobre o porquê da escolha do meu texto, sem terem conhecimento de que era de minha autoria, e cheguei à conclusão que o texto possui uma linguagem contemporânea e que se aproxima do universo em que eles vivem. No texto existem personagens que possuem características semelhantes às crianças dessa fase, como o personagem Júlio que se

mostra um rapaz valente, mas que também possui seus medos e fragilidades, a personagem Tati, uma *funkeira* mirim muito divertida ou até mesmo o terrível *Batilau*, que possui um segredo muito engraçado, mascarado pela falsa valentia.

Desde a escolha do texto os alunos sabiam que a dramaturgia estava como base, que ela poderia ser modificada da forma que eles achassem mais convincente. Assim, iniciamos o nosso trabalho de leitura e estudo, identificando personagens, conflitos, ambientes etc. Finalizada essa parte, começamos os nossos trabalhos práticos. O processo se deu da seguinte forma, trabalhamos em todas as aulas a produção de protocolos, os alunos escolhiam de que forma desejavam relatar a aula anterior, escolheram fazê-lo em grupos e disso surgiram ideias maravilhosas, tais como uma canção, um jogo de computador e até uma gincana para descobrir CD's que estavam gravados com áudios sobre a aula. Esse foi um trabalho que envolveu a memorização e imaginação na criação coletiva.

Depois do momento de leitura de protocolos trabalhávamos em todas as aulas com exercícios de aquecimento e relaxamento do corpo antes de realizar qualquer atividade, isso colaborava para que os alunos tivessem a percepção do aqui-agora, eliminando alguns vícios cotidianos do corpo. Em seguida partimos para o trabalho com os jogos improvisacionais, sobre eles Desgranges diz:

Este sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método

em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. Os participantes do processo, assim, elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral (2011, p.110).

E foi isso que priorizei no nosso processo, aprender sobre a linguagem teatral jogando. Ao jogar os alunos tinham a percepção de que o teatro é coletivo, de que não pode haver teatro se não tiver o ator e a plateia. A utilização da plateia em nossas improvisações facilitou para que os alunos pudessem expor seus conceitos sobre as suas atuações e a dos colegas, havia um diálogo ao final de cada experimentação de grupo.

Nesses diálogos os alunos da plateia comentavam sobre algumas atuações que muitas vezes levavam a história para lugares inimagináveis. Eram muito perceptíveis as referências para a construção de personagens, traziam frases, gestos, canções ligadas a filmes de ação, desenhos animados, novelas, entre outros, isso não é de causar espanto, pois são elementos da mídia que fazem parte da sua vida cotidiana nesse período e que os faz ter como referências.

Quando essas referências quebravam as regras do jogo eu não interferia, pois os alunos estavam em um universo fantástico, mesclando a fantasia com a realidade. Nos primeiros dias de aula me sentia muito mal ao vê os alunos quebrando algumas regras, pensava que o exercício proposto não os tinha agradado, mas depois fui lembrando que isso faz parte dessa fase da criança. Em alguns

exercícios não interferi e deixei que eles levassem a história até a sua conclusão.

Diante disso, o trabalho com a interação e a afetividade estava atrelado tanto aos exercícios de relaxamento e aquecimento quanto aos jogos improvisacionais. Foram escolhidos jogos que priorizassem o olhar, o abraço, o toque, o carinho e a escuta do outro. A cada exercício percebia o quanto o teatro também é poderoso em relação a isso, ficava refletindo sobre a capacidade que o teatro possui em unir as pessoas, cria elos no trabalho coletivo, como afirma Ingrid Koudela no livro *Jogos Teatrais*: “Hans G. Furth, especialista em Piaget, aponta no livro *Piaget na Sala de Aula* para a potencialidade do teatro no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança” (2009, p.38). E foi essa potencialidade do teatro que trouxe mais interação para a turma em que estava trabalhando e que possibilitou um trabalho afetivo significativo, explorando os sentimentos e emoções das crianças.

Devido a isso, o nosso processo de criação de personagens estava mais gostoso, pois não havia pressão para uma conclusão, o importante era que estávamos vivenciando a arte teatral. Os alunos deram corpo e voz aos personagens a partir da brincadeira e foi brincando que, aos poucos, fomos dividindo os cinco grupos de cinco e elaborando as cenas finais. Alguns grupos escolheram uma cena, outros mais de uma. Os alunos tiveram total autonomia para a criação. Eles quem dirigiam, marcavam, escolhiam figurinos, maquiagem, som, tudo isso partindo do que havia sido trabalhado em sala de aula.

Fiquei apenas para dar suporte no que eles precisavam, pois sabia que eles tinham a capacidade de elaborar cenas.

Contudo, chegou o dia da apresentação das cenas finais e ficou estabelecido que um grupo tecesse comentários sobre o outro após a apresentação. Os alunos trouxeram maquiagem, figurinos, cenários, entre outras coisas. Modificaram o texto de acordo com o que eles achavam que fosse mais significativo. Alguns grupos continuaram com a essência de cada personagem, outros optaram por mudar as características. Ao final de cada apresentação os grupos dialogavam com a plateia sobre suas construções.

Esse diálogo também estava presente na avaliação que foi realizada. Foram realizadas atividades teóricas e práticas durante a unidade, outras coisas foram levadas como forma de avaliação, a disponibilidade, a assiduidade, a pontualidade, o espírito de grupo e outros diversos critérios que podem ser avaliados no ensino do teatro. No final da unidade realizei uma avaliação coletiva sobre todo o processo.

O semeador abriu o seu pequeno saco e retirou sementes poderosas de teatro que foram plantadas e regadas para que assim pudesse nascer algo, e nasceu...

O nascer das plantas

Os alunos do 7º ano B possuíam uma visão crítica do teatro como linguagem, e tinha o mesmo respeito pela disciplina assim como

tinham pelas outras, isso possibilitou que as atividades fossem desenvolvidas com êxito. São alunos assíduos, pontuais e com muito desejo em brincar, embarcar na fantasia e desvendar novos mundos, possuem respeito às diferenças, dando os primeiros passos para uma futura sociedade de paz, sobre isso Maria de Fátima Galdino da Silveira diz que:

O respeito às diferenças é um grande passo para a construção de uma cultura de paz, isto é do conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida baseados no respeito ao indivíduo, ao social e ao meio ambiente. Pois não é preciso abrir mão do nosso ponto de vista, das nossas verdades, mas também não querer que o outro abra mão do ponto de vista e das verdades dele. Respeitar as diferenças significa ser flexível e buscar compreender o outro como ele é, na sua essência (2009, p.1999).

Minha relação com os alunos foi calcada no princípio da alteridade, de colocar-se no lugar do outro, isso foi trabalhado com os alunos devido à necessidade que eles apresentaram em ouvir o que o outro tinha a dizer. Esse respeito que Galdino enfatiza deve estar presente no campo educacional tanto na relação aluno-professor como entre aluno-aluno e entre todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, devendo se estender a toda a sociedade.

O aroma que foi exalado pelas plantas

Essa experiência me fez pensar sobre o lugar do professor de teatro na educação. Nesse brincar entramos em contato com o humano

e ao mesmo tempo contribuimos para a sua formação total, envolvendo o seu intelecto e o seu emocional. Trabalhamos com o que há de mais precioso no indivíduo, desenvolvemos as suas habilidades, lhes fazemos pensar como agentes transformadores da sociedade, mostramos que é capaz de realizar seus sonhos, de embarcar em outros mundos, de ser o que tiver mais desejo de ser.

O trabalho com jogos me fez refletir sobre o quanto eles são importantes para a educação. Percebi que o jogo possibilita a percepção total da criança, enriquecendo sua personalidade, interagindo e integrando, transformando padrões, possibilitando a sua intervenção e ao mesmo tempo possibilitando a sua aprendizagem. As atividades lúdicas possibilitam o prazer na criança, realizando os seus sonhos no momento em que brinca. São excitantes, mas requerem que o indivíduo esteja aberto ao jogo que tenha um esforço voluntário.

Concluo que as atividades lúdicas se assemelham as atividades artísticas, pois são atividades que tem a característica de integrar o indivíduo e trabalhar os aspectos da sua personalidade com o princípio de totalidades, pois como diz Teixeira: “o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve” (1995, p.23).

É com esse brincar que o semeador tem que semear o terreno das possibilidades. Com as sementes do teatro deve buscar um ser humano melhor, transformando as situações, realizando sonhos, entrando com todo o seu ser no jardim das possibilidades para realizar novas descobertas.

Referências

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 11.ed.2011.

FERRAZ, T. de C. Heloísa Maria; FUSARI e REZENDE de F. Maria. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.218p.

PELIZZOLI, MARCELO. **Cultura de paz: a alteridade em jogo**. Recife: Editora Universitária, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismos**. São Paulo: Hucitec, 2011.3.ed.

TEIXEIRA, C. E. J. A **Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

