



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

ITAMIRA BARBOSA DE LIMA

**ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA, APRECIÇÃO E
CRIAÇÃO COM AS CULTURAS POPULARES**

João Pessoa
2018

ITAMIRA BARBOSA DE LIMA

**ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA, APRECIÇÃO E
CRIAÇÃO COM AS CULTURAS POPULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. CAROLINA DIAS LARANJEIRA.

João Pessoa
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Itamira Barbosa de.

Ensino das Artes Cênicas na Escola: Experiência,
apreciação e criação com as culturas populares. / Itamira
Barbosa de Lima. - João Pessoa, 2018.

110 f. : il.

Orientação: Carolina Dias Laranjeira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes Cênicas na Escola. 2. Cultura Popular. 3.
Teatro. 4. Dança. 5. Experiência. I. Laranjeira, Carolina
Dias. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDENACIONAL

ITAMIRA BARBOSA DE LIMA

**ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA, APRECIÇÃO, E
CRIAÇÃO COM AS CULTURAS POPULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes.
Área de concentração: Ensino de Artes.
Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovada em: 26 / 06 / 2018

Banca Examinadora:

Profª Dra. CAROLINA DIAS LARANJEIRA
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Profº Dr. FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO CANANÉA
Examinador interno – Universidade Federal da Paraíba

Profª Dra. TEODORA ARAÚJO ALVES
Examinadora externa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, David Muniz, pela confiança, paciência, apoio incondicional e aguentar comigo todo esse longo e cansativo processo. Aos meus amados filhos Vinícius e Augusto, por me abastecerem de alegrias e compreenderem as minhas ausências.

À família, minha mãe Maria Dos Anjos Sousa (in memoriam) pelo amor e por sempre ter acreditado e me incentivado na caminhada como artista. Sem isso eu jamais teria chegado até aqui. A meu pai, Itamir Barbosa por me ensinar a ser multifacetada e não ter medo de encarar o mundo. Aos meus irmãos Isabele, Ilton e Victória pelo apoio na minha vida efetiva e profissional.

Aos grupos artísticos que fizeram parte desse trabalho, Família Circense Los Iranzi, Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes, e o Grupo de Teatro Engenho Imaginário. Por compartilharem a sua arte e seus ensinamentos de maneira tão singular e carinhosa.

Agradeço especialmente a minha orientadora Carolina Dias Laranjeira, que me conduziu com carinho pelo caminho da leitura e da prática que carregarei por toda a minha vida. Sua dedicação e atenção foram portos seguros que ajudaram-me a aproveitar melhor esse momento.

Aos professores Fernando Abath e Teodora Alves, pela preciosa atenção e análise este trabalho, participando da banca de qualificação e defesa de dissertação. Meu carinho e eterno agradecimento por participarem deste momento tão importante na minha vida profissional. Trago meus agradecimentos aos professores do colegiado desse programa por terem aceito e acreditado nesse projeto à Erlon Cherque Pinto, Guilherme Schulze, José Tonezzi, Paula Coelho e Paulo Vieira.

Agradeço de coração aos amigos de mestrado, nessa segunda turma tão especial do PROFARTES, vocês foram responsáveis por proporcionar experiências coletivas, processos de partilha e companheirismo nas horas certas. Assim, agradeço imensamente a Aline, Amanda, Bento, Carlos, Celly, Diogo, Fabíola, Ingrid, Leide, Luciana, Samara, Lane e Williams pelas partilhas acadêmicas, caronas e encontros com cafés, tapiocas, choros e gargalhadas.

À amiga e incentivadora Valeska Picado, pelo seu apoio e dedicação, vitais para a conclusão desta pesquisa.

Ao apoio da Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle aos alunos e equipe, onde esse projeto transitou, fez morada e plantou sementes. Carrego vocês com carinho e na fé que os caminhos serão de boas realizações.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo propor experiências artístico-pedagógicas fundamentadas na experimentação com aspectos cênicos de manifestações artísticas populares para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de Artes Cênicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Trigueiro do Valle, localizada em João Pessoa (PB). Esta proposta nasce do interesse em pesquisar as relações entre o Teatro e a Dança e os aspectos estéticos das Culturas Populares, na busca por uma poética da cena teatral que flui a partir desse encontro. Surge também da necessidade de propor a retomada do contato com práticas culturais repletas de significados tradicionais, vivenciados anteriormente pela comunidade do Altiplano, bairro onde a escola se localiza, mas que atualmente são desconhecidas das crianças e jovens estudantes participantes desta pesquisa. Trata-se de abordagem qualitativa de caráter exploratório e participante, conduzida por procedimentos práticos envolvendo apreciações e vivências com grupos artísticos na escola, análise estética dos espetáculos apresentados e a criação e apresentação cênicas desenvolvidas em oficinas pelos estudantes participantes. Como parte da fundamentação teórica apresentam-se os conceitos de *apreciação, experiência e contextualização* direcionados para uma proposta artístico-educacional na qual o professor desempenha a função de mediador dos conteúdos ao fazer e ao pensar a arte junto com os alunos. As atividades pedagógicas vinculadas com experiências estéticas propiciaram leituras críticas e interpretações que ultrapassam o contexto artístico, assim como possibilitou uma avaliação acerca de como tais experiências reverberaram na qualidade da ação corporal dos alunos. O resultado deste trabalho aponta para a valorização do diálogo entre a teoria e a prática a partir de ações culturais que possibilitaram o desenvolvimento e a transformação do espaço e da comunidade escolar por meio das dimensões afetivas e artísticas contribuindo para a sua humanização. Embora ainda em processo de construção, o trabalho com as culturas populares no âmbito escolar indicou que a noção de identidade cultural própria a partir da releitura de modelos tradicionais ou não contribuem para a consolidação de trabalhos artístico-pedagógicos baseados em estéticas singulares.

Palavras-chave: Artes Cênicas na Escola. Cultura Popular. Teatro. Dança. Experiência.

ABSTRACT

This research aims to propose artistic-pedagogical experiences based on the experimentation with scenic aspects of popular artistic manifestations for the development of teaching Scenic Arts at the Anita Trigueiro do Valle Municipal School of Basic Education, located in João Pessoa (PB). This proposal stems from the interest in researching the relations between Theater and Dance and the aesthetic aspects of Popular Cultures, in the search for a theatrical scene that flows from this encounter. It also arises from the need to propose a continuous contact with cultural practices full of traditional meanings, previously experienced by the Altiplano community, the neighborhood where the school is located, but which are currently unknown to the children and young students participating in this research. This is a qualitative exploratory and participatory approach, conducted by practical procedures involving appreciation and experience with artistic groups in the school, aesthetic analysis of the performances presented and the creation and presentation performed in workshops by the participating students. As part of the theoretical foundation we present the concepts of appreciation, experience and contextualization directed to an artistic-educational proposal in which the teacher plays the role of mediator of the contents when doing and thinking the art together with the students. The pedagogical activities linked to aesthetic experiences provided critical readings and interpretations that surpassed the artistic context, as well as made possible an evaluation about how such experiences reverberated in the quality of the students' corporal action. The result of this work points to the valorization of the dialogue between theory and practice based on cultural actions that enabled the development and transformation of space and the school community through the affective and artistic dimensions contributing to its humanization. Although still in the process of construction, work with popular cultures in school indicated that the notion of cultural identity itself from the re-reading of traditional models or not contribute to the consolidation of artistic-pedagogical works based on singular aesthetics.

Keywords: Performing Arts at School. Popular culture. Theater. Dance. Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da ocupação urbana - Bairro Altiplano.....	19
Figura 2 – Família Los Iranzi em performance no espetáculo ‘De volta ao picadeiro’	54
Figura 3 – Imagens da apresentação da Família Los Iranzi na escola.....	55
Figura 4 - Imagem da vivência com a Família Los Iranzi na escola.....	56
Figura 5 – Imagens do Cavalo Marinho Infantil do Mestre João do Boi.....	57
Figura 6 – Apresentação do Cavalo Marinho Infantil na escola.....	59
Figura 7 - Vivência com os Mestres do Cavalo Marinho Infantil.....	61
Figura 8 - Momento da vivência com a Mestre Tina.....	62
Figura 9 – Momento para ficar na memória, a despedida do Cavalo Marinho.....	63
Figura 10 - Espetáculo “Zé Lins – O Pássaro Poeta”.....	64
Figura 11 - Espetáculo ‘Zé Lins – O Pássaro Poeta’ apresentação na escola.....	66
Figura 12 - Vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário, uso de figurinos e adereços, primeiro contato com o roteiro e músicas.....	67
Figura 13 - Encerramento da vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário	68
Figura 14 - Aula Inaugural do curso “O Teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”.....	71-72
Figura 15 - Apresentação do Cavalo Marinho Infantil na escola no momento de entrada na quadra.....	75
Figura 16 - Vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário construção de personagens.....	77
Figura 17 - Alunos em atividades de <i>Acolhimento e Aproximação</i>	79
Figura 18 - Alunos realizando o jogo <i>O que sumiu no outro</i>	80
Figura 19 - Alunos executando os jogos do <i>Espelho e Escultura</i>	81
Figura 20 - Alunos nas atividades de concentração e tipos de caminhadas.....	82
Figura 21 - Momento das aulas em pesquisa de acesso a memórias e movimentação corporal.....	83
Figura 22 - Alunos experimentando o uso das fitas e do boi.....	84
Figura 23 - Momento antes de iniciar o cortejo pela escola.....	88
Figura 24 - Durante a realização do cortejo e apresentação na escola.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DA APRECIAÇÃO ARTÍSTICA: DELINEANDO UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE ARTES CÊNICAS.....	18
2.1 Altiplano: um bairro que não brinca mais	18
2.2 Outras estéticas e leituras de mundo	23
2.3 Experiência para gerar memórias	28
2.4 Apreciação e Fruição como atividades libertadoras	35
CAPÍTULO 3 – UM DIÁLOGO ESTÉTICO-EXPRESSIVO ENTRE ASPECTOS DA CULTURA POPULAR E SEU DESDOBRAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	41
3.1 Cultura popular e suas estéticas	42
3.2 Aspectos expressivos e pedagógicos das culturas populares e suas abordagens nas Artes Cênicas	46
3.3 Hoje tem espetáculo: Vivências entre a brincadeira e a sala de aula	52
3.3.1 Apresentação e vivência com a Família Circense Los Iranzi	53
3.3.2 Apresentação e vivência com o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes	57
3.3.3 Apresentação e vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário.....	63
CAPÍTULO 4 – O TEATRO E A DANÇA LIGADOS ÀS PRÁTICAS DAS CULTURAS POPULARES BRASILEIRAS E SUAS DINÂMICAS	69
4.1 Primeiras abordagens: Chegando junto	69
4.2 Espetáculos e vivências na escola	73
4.3 Formulando o itinerário da metodologia: reflexões sobre o processo pedagógico	77
4.4 Cortejo do Boi espalhando histórias e canções	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - Questionário aplicado com os alunos participantes de curso.....	101
APÊNDICE B - Plano do curso ‘O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas’.....	102
APÊNDICE C - Slides usados na Aula Inaugural e na proposta de trabalho com o livro ‘Bisa Bia, Bisa Bel’ de Ana Maria Machado	104
APÊNDICE D - DVD com imagens e vídeos das etapas do processo metodológico	110

1 INTRODUÇÃO

“Dá licença minha gente que a função vai começar.
É uma história interessante que a gente vai contar.
De um menino nordestino de apelido Dedé.
Que cumpriu o seu destino vocês vão saber quem é.”
(Música de abertura do espetáculo Zé Lins –
O Pássaro Poeta)

Desde o início da minha prática artística em 1992, havia em mim uma inquietação que me impulsionava a buscar um maior aprofundamento sobre a relação entre o teatro, a dança e as manifestações da cultura popular brasileira. Sentia-me sentia tocada ao presenciar e fazer parte desse universo cênico. Cada apresentação assistida era para mim como um convite: - Venha você também fazer parte dessa festa!

Também me sentia instigada a investigar como se dava o processo de interação entre as pessoas da comunidade e tais manifestações artísticas. Sobretudo interessava-me conhecer o significado dos elementos contidos nas encenações mais tradicionais, que ecoam na memória vivida e no fluxo das heranças transmitidas de geração em geração. Esse fluxo, que nasce particularmente por meio das relações intergeracionais, constitui o fortalecimento e a criação de novas manifestações populares, sejam elas de cunho tradicional ou abordagens contemporâneas, tais como a produção de artistas do Teatro e da Dança que se valem de suas técnicas e propostas estéticas para as suas criações. E era o cenário das manifestações populares para o qual me sentia impulsionada, em busca de matéria prima que poderia ser transformada para a construção de uma proposta estética atual da cena teatral, e porque não, como instrumento no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Ainda no início da minha caminhada artística em 1993, nasce o Grupo de Cultura Popular Itacoatiara¹ idealizado por ex-alunos da Academia de Comércio Epitácio Pessoa, do qual fui uma das fundadoras, sob a coordenação do Prof. Rogério Fonseca, professor dessa unidade educacional, formado em Educação Física, capoeirista e sanfoneiro. Esse grupo me proporcionou um contato mais intenso com aspectos corporais e musicais de algumas manifestações populares como: coco de roda, xaxado, ciranda, maneiro pau, reisado, danças de salão como Araruna, Pezinho, entre outras. Essa experiência provocou em mim o impulso para uma busca de mais práticas, que colaborassem com o meu processo de profissionalização, onde fosse possível pesquisar mais, e me envolver no campo da

¹ Grupo de Danças Parafolclóricas (1993 a 1999) preocupado com a formação dos jovens participantes, com a pesquisa, preservação e difusão das danças folclóricas, que teve na sua formação, dançarinos remanescentes do grupo Folclórico da Funesc e do Folclo-Arte.

Cultura Popular e das Artes Cênicas. Sem ter a consciência naquele momento, estava sendo acionada e construída uma memória corporal e interacional, que me remetia às vivências dos tempos de criança.

Começo, em 1995, o curso de Educação Artística com Licenciatura em Artes Cênicas, e participo como Bolsista/monitória da disciplina de Danças Populares e Folclóricas do Departamento de Artes – UFPB, dando assim continuidade aos estudos relacionados à Cultura Popular Brasileira. Mas foram nos anos seguintes que houve uma total imersão nas Artes Cênicas, através da participação em grupos como: Sagarana Produções Culturais², Grupo de Teatro Quem Tem Boca é pra Gritar³, Grupo Contemdança⁴, Grupo Graxa de Teatro⁵ e até o tempo presente no Grupo de Teatro Engenho Imaginário⁶. Em meio às atividades artísticas, começo em 2003 a lecionar como professora de artes na prefeitura Municipal de Conde o que me fez integrar ao Núcleo de Cultura do Município, atividade que continuo a atuar. Em 2007 e 2008 desempenhei a função de professora substituta no Curso de Artes Cênicas e Bacharelado em Teatro da UFPB ministrando aulas da disciplina de Danças Populares e Folclóricas dentre outras. Em 2012, passo a integrar o quadro de professores de Artes/Teatro do município de João Pessoa/PB na Escola de Ensino Fundamental Anita Trigueiro do Valle no bairro do Altiplano, ensinando nas turmas do Pré-II ao 5º ano.

É neste momento que me redescubro agora como professora, com um desejo pulsante de encontrar, compreender e elaborar, por meio da pesquisa teórica e prática, as ferramentas pedagógicas necessárias para fazer a junção das experiências artísticas vividas com uma nova prática de ensino.

² Fundado em 1989 pelo dramaturgo, ator e diretor Tarcísio Pereira, a Sagarana Produções Culturais surgiu como grupo de teatro na cidade de João Pessoa, e levou sua marca para cerca de 20 espetáculos cênicos, participando de festivais de teatro no território nacional. O nome Sagarana partiu da história de João Guimarães Rosa no seu livro “Sagarana”, uma adaptação do conto “A Volta do Marido Pródigo”.

³ O Grupo foi fundado em 1987, por Humberto Lopes, em Campina Grande-PB. Em 1995, muda-se para a capital João Pessoa, onde monta sua Sede o Galpão Usina de Artes, situado no centro histórico. É um grupo de teatro que pesquisa a estética da rua na encenação. A base da preparação do ator do Quem Tem Boca está fundamentada no deslocamento do eixo do corpo no coco de roda, nos guerreiros do maracatu, a energia do Cavalo Marinho entre outros elementos da cultura popular, música, técnicas de circo e estudos teóricos.

⁴ O Grupo de Artes Corporais ContemDança foi uma atividade de extensão do Laboratório de Artes Cênicas (LAC) e do então Departamento de Artes da UFPB. Criado em 1999 a partir de um projeto do Prof. Guilherme Schulze, teve como um de seus principais objetivos, oferecer à comunidade a vivência de uma abordagem criativa do processo de aprendizado e produção de espetáculos de dança.

⁵ Em 2005, estreou em João Pessoa a peça Olga Benário Prestes, com direção de Fernando Teixeira, sendo o ponto de partida para que integrantes do elenco se afinassem na afirmação de ideais artísticos comuns, formando o Grupo Graxa de Teatro empenhado em divulgar e democratizar estudos da pesquisa teatral e atoral.

⁶ O Grupo Engenho Imaginário nasceu em 2007 com a montagem do espetáculo ‘Zé Lins – O Pássaro Poeta’, sob a direção de Valeska Picado, é formado por artistas e arte-educadores que desenvolvem, há mais de vinte anos, atividades em várias áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do teatro destinado ao público infanto-juvenil.

No Mestrado Profissional em Artes, venho investigar minha prática como professora da E.M.E.F. Anita Trigueiro do Valle diretamente atrelada às atividades artísticas que tenho desempenhando, assim tratando-se de uma pesquisa baseada na minha experiência enquanto artista-docente. Como professora de Artes realizo projetos ligados a saberes da cultura popular, principalmente nas linguagens de teatro e dança. Trata-se de trabalhos de pesquisa, aulas práticas, vivências, aulas de campo, exposições, apresentações e outras atividades. Nesse cotidiano escolar, ao identificar o interesse dos alunos em participar de cada momento, especialmente os alunos do ensino Fundamental I com sua disponibilidade genuína e alerta, percebo que esta abordagem do ensino das Artes na escola merece ser melhor estudada. Dessa forma, o meu objeto de pesquisa se delinea pela investigação das atividades realizadas em sala de aula, como campo de ação da artista-docente que sou e que usa as manifestações culturais brasileiras como instrumento ativo em sala de aula.

A E.M.E.F. Anita Trigueiro do Valle fica localizada no bairro Altiplano Cabo Branco na cidade de João Pessoa-PB, mesma localidade em que eu resido desde 1980. Minha memória não me deixa esquecer os primeiros anos de minha infância, foram muitas as brincadeiras realizadas nas ruas, éramos crianças e jovens soltos pelo bairro. Aconteciam vários festejos populares como os blocos e bailes carnavalescos de mela-mela, as representações das paixões de cristo encenadas na Igreja Católica ainda em construção e as quadrilhas juninas dançadas nos arraiais. Com o passar dos anos essas atividades foram ficando escassas e sendo guardadas apenas na memória. Atualmente no bairro, restam dois blocos que nos últimos anos quase não saem no carnaval.

Essas constatações, antes apenas pessoais, ficaram mais visíveis ainda quando, em 2012, comecei a ministrar aulas de Artes na E.M.E.F. Anita Trigueiro do Valle situada no mesmo bairro que resido. Lá, como docente, encontro em sala de aula crianças e jovens demonstrando pouca ou quase nenhuma proximidade com esses festejos de rua e a grande maioria negando-se a participar das atividades mais simples propostas. Diante dessa situação passei a incentivar a prática do frevo, da ciranda, do coco de roda, da quadrilha e do bumba meu boi. Pelo menos uma vez por ano realizamos aulas específicas e fazemos um dia com apresentações dos alunos para a comunidade, bem como promovemos apresentações de grupos de artistas na escola.

Essas dinâmicas de atividades que vem sendo realizadas na escola começam a provocar um interesse e até uma cobrança, por parte dos alunos e da comunidade escolar, quando o período festivo se aproxima. Outro aspecto percebido que chama atenção dos alunos, são as memórias pessoais que começam a emergir, afinal são cinco anos de

experiências acumuladas nas aulas e apresentações feitas por eles na escola, fortalecendo conexões que se estabelecem com o cotidiano relacionado às danças e dramatizações populares.

Nesse sentido, o exercício de estar em sala de aula me fez entender que, cada vez mais, a formação do professor requer voltar-se para a utilização das experiências pessoais e recursos trazidos pelos alunos. Como trazer então essas experiências pessoais e memórias para o âmbito escolar? Como impregnar de sentido as teias de relações com o cotidiano do aluno e as produções e vivências artísticas-culturais realizadas na escola? De que maneira esse processo dinâmico se relaciona com o uso dos aspectos das culturas populares como ferramenta para o ensino da dança e do teatro na escola?

Na busca por compreender essas questões e elaborar possíveis respostas, propõe-se uma pesquisa teórica e prática a partir de um processo pedagógico cujo intuito foi realizar junto aos alunos dos 4º e 5º anos da E.M.E.F. Anita Trigueiro do Valle, uma experiência pedagógica fundamentada no uso de aspectos cênico-lúdicos e corporais presentes em manifestações populares brasileiras.

A grande quantidade de alunos interessada em participar da pesquisa foi da turma do 4º ano B, na qual a maioria pertence à faixa etária de 09 a 11 anos de idade, com pouco índice de repetência. Desta turma tivemos 12 alunos participantes das oficinas. Das outras duas turmas 4º ano C e 5º ano B, cujos alunos se encontram, na sua maioria, fora de faixa etária considerada para esse ano escolar, entre 09 e 13 idade, tivemos a adesão de 13 alunos. Totalizando 25 alunos no início das atividades e 15 que concluíram.

A experiência pedagógica está dividida em três etapas. Primeiramente, os alunos foram convidados a participar da pesquisa por meio de uma aula expositiva cujo objetivo foi apresentar o projeto e assim formar o grupo de alunos interessados em participar. Nessa aula mostramos que o projeto inclui uma série de ações culturais na escola. Estas serviram de subsídio e coleta de dados para verificação da capacidade que a linguagem das Artes Cênicas tem de contribuir para a realização do ensino/aprendizagem de qualidade. Com essas ações, além de outros aspectos também trabalhamos a transmissão de saberes, por meio de uma série de atividades na sala de aula e na escola, sendo elas: apresentações artísticas, oficinas, rodas de conversas, aplicação de questionários e entrevistas, dentre outras que serviram como base de instrumento de pesquisa.

Na segunda etapa tivemos apresentações e vivências com os grupos convidados, sendo eles: a Família Circense Los Iranzi, o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes e o Grupo de Teatro Engenho Imaginário. Paralelamente às

apresentações e vivências, iniciamos a oficina, ministrada por mim, “O teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”. O desdobramento desta oficina se deu em formato de um curso que consistiu, portanto, no laboratório de investigação da proposta pedagógica apresentada aqui. As vivências com os grupos foram intercaladas com as atividades deste curso que decorreu entre os meses de abril e dezembro em 22 encontros de uma hora cada.

A última etapa foi a conclusão da oficina, em dezembro de 2017, quando tivemos como resultado uma apresentação cênica em forma de cortejo e *contação* de história realizada na escola. Tratou-se de um processo criativo produzido com os alunos que promoveu reflexões sobre suas identidades, a relação de respeito e ressignificação de aspectos das manifestações populares locais a partir das atividades vivenciadas ao longo do projeto. Assim a pesquisa teve em sua base, a busca por experiências de apreciação e práticas corporais que entrelaçassem saberes das culturas populares e das Artes Cênicas, a fim de impulsionar reelaborações criativas conduzidas pela artista-docente.

Desta forma, a partir desta introdução partimos para o segundo capítulo, *Contextualização e produção de experiência por meio da apreciação artística: Delineando uma abordagem para o ensino de Artes Cênicas*, que fornece base para as atividades teóricas e práticas no decorrer da pesquisa. No item, 2.1 *Altiplano: um bairro que não brinca mais*, apresento o ponto de partida que se encontra o bairro e a escola que fazem parte da pesquisa, como um contexto sintético da realidade, que, embora seja local representa um panorama bem mais amplo de gentrificação⁷ e distanciamento das Culturas Populares.

No item seguinte, 2.2 *Outras estéticas e leituras de mundo*, o universo contextual dos alunos é considerado por meio das relações sociais e por entender o contexto como parte inerente da cultura. Discorro também sobre o artista-docente e o seu papel na metodologia da Arte no Contexto proposta por Isabel Marques (2001, 2007, 2010, 2014). Além disso, apresento as ideias de John Dewey (2010) sobre a formação humana por meio da arte e sua relação com a natureza da experiência estética. Também dialogo com Boaventura de Sousa Santos (2007) ao explicar que as relações culturais excludentes são formas de manter o poder hegemônico dominante.

No item 2.3 *Experiência para gerar memórias*, proponho um encontro afetivo com as memórias e a imaginação, Ilo Krugli (1999) defende esse encontro por meio de vivências

⁷ Processo de alteração das dinâmicas de composição de uma área urbana ou bairro, relacionado a especulação imobiliária, que une recursos privados e públicos para o “enobrecimento” desta mesma área, afetando os moradores de baixa renda que não tem mais condições de morar no local por conta do aumento do custo de vida.

dentro desse universo da memória individual e coletiva acessada através do corpo e suas lembranças. Aponto caminhos do processo pedagógico em construção, tendo como base a importância das experiências vividas de maneira singular e única a partir das colocações de Larrosa Bóndia (2002, 2013). Para apresentar ainda parte dos conceitos usados na pesquisa, concluo o capítulo com o item 2.4 *Apreciação e Fruição como atividades libertadoras*, buscando situar os termos apreciação e fruição, a partir das ideias de Flávio Desgranges (2004, 2010, 2011), Ana Mae Barbosa (1998, 2009), Paulo Freire (1987, 1994, 2009, 2011) e novamente Isabel Marques (2007, 2014).

O terceiro capítulo *Um diálogo estético-expressivo entre aspectos da cultura popular e seu desdobramento didático-pedagógico*, a pesquisa direciona seu olhar para os saberes pertencentes a nossa cultura popular, sua importância e como dialogam com o ensino das artes cênicas. No item *Cultura Popular e suas estéticas*, faço uma breve exposição dos aspectos de fortalecimento, dinâmica e estética da Cultura Popular, que são discutidos a partir das colocações de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2013), Nestor Garcia Cancline (1998) e Alfredo Bosi (1999).

No item 3.2. *Aspectos expressivos e pedagógicos das culturas populares e suas abordagens nas Artes Cênicas*, discorre sobre como os recursos usados nas culturas populares podem ampliar possibilidades de ensino nas artes cênicas na escola, para tanto, dialogo com Eloisa Leite Dominici (2015), Joana Abreu (2005, 2010, 2017) e Lilian Pacheco (2006). No item 3.3. *Hoje tem espetáculo: Vivências entre a brincadeira e a sala de aula*, apresento um histórico dos três grupos participantes da pesquisa e as apresentações e vivências realizadas com eles. Bem como, descrevo como se deu o processo de apreciação e fruição a partir dessas ações, originando uma experiência singular na escola.

No último capítulo 4. *O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas*, relato a proposta metodológica-pedagógica realizada no curso realizado durante a pesquisa e o processo de construção de conclusão do mesmo. No item 4.1 *Primeiras abordagens: Chegando junto*, exponho a forma que dei início ao curso e seus desdobramentos iniciais junto aos alunos e as atividades que eu realizei.

No item 4.2 *Espectáculos e vivências na escola*, detalho aspectos relevantes nessa etapa do curso, e como cada grupo colaborou para a construção dos saberes inerentes as formas de apreensão das brincadeiras apresentadas. Em um diálogo com os grupos e fundamentada nas colocações de Flávio Desgranges (2004, 2010, 2011) e José Érico Souza de Oliveira (2006). No item 4.3. *Formulando o itinerário da metodologia: reflexões sobre o processo pedagógico*, relato como foram as aulas do curso realizado durante a pesquisa, com o relato

apresento a descrição de cada etapa ao analisar o processo pedagógico diante dos desafios encontrados na prática, em diálogo com Carolina Dias Laranjeira (2015). No item final do capítulo 4.3 *Cortejo do Boi espalhando histórias e canções*, realizo a descrição do processo de construção e realização da apresentação final dos alunos que participaram do curso.

No apêndice A está o questionário aplicado com os alunos participantes de curso. No apêndice B o plano do curso ‘O Teatro e a Dança ligados as práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas’. No apêndice C os slides usados na Aula Inaugural e na proposta de trabalho do o livro ‘Bisa Bia, Bisa Bel’ de Ana Machado. E no apêndice D está o DVD com imagens e vídeos das etapas do processo metodológico aplicado na pesquisa.

A percepção da escassez do acesso à arte reforça a relevância da proposta pedagógica da pesquisa, bem como, dá margem para a sua realização enquanto proposta de relação entre Experiências Artísticas que dialogam com aprendizagens educacionais.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA: DELINEANDO UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE ARTES CÊNICAS

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Larrosa Bondía (2002)

Propomos nesta pesquisa, que a contextualização e a experiência estética sejam os princípios que fundamentam o processo de construção de uma metodologia do ensino das artes cênicas em sala de aula. Neste segundo capítulo iremos produzir um panorama de informações e princípios que funcionaram como base para a realização das atividades práticas e teóricas no processo de pesquisa.

Trata-se primeiramente da recuperação de minhas memórias pessoais sobre o bairro do Altiplano, bem como um encontro com os conteúdos teóricos que dialogam com a prática na escola. São constatações sobre a importância do exercício e utilização da contextualização escolar, do uso da memória individual e coletiva, da realização de experiências estéticas enquanto condutora de uma proposta de ensino que passa pela transformação dos envolvidos e da relação arte-vida-educação como processo emancipatório do aluno, mostrando possíveis caminhos para uma nova condição de estar na vida. Aqui apresentamos os conceitos-chave que norteiam esta pesquisa fundamentada na apreciação e fruição de espetáculos baseados em experiências estéticas com as culturas populares e a prática artística a partir dessas vivências.

2.1 Altiplano: um bairro que não brinca mais

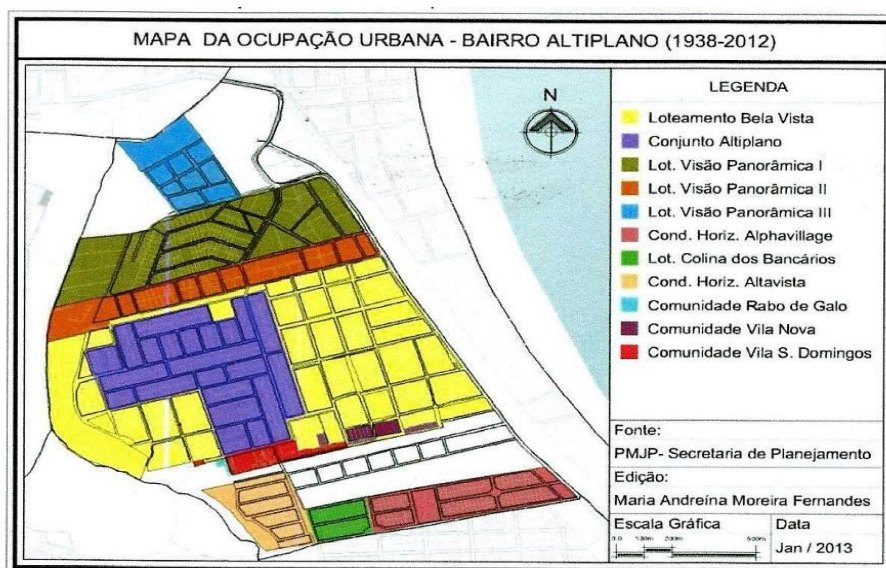
Iniciamos por apresentar um pouco da história do bairro Altiplano, localizado ao leste da cidade de João Pessoa. O bairro nasceu em 1978 a partir da construção do conjunto habitacional Altiplano Cabo Branco. O bairro leva o mesmo nome da formação de seu relevo, constituído por barreiras e cortado pela falésia do Cabo Branco. Nos últimos vinte anos o bairro vem sendo alvo da intensa especulação imobiliária pela grande presença do “verde”, áreas de mata ainda preservadas e pela bela paisagem litorânea. Desde 1986 vem sendo vendido com o nome de Altiplano Nobre com o início da construção de mansões com seus grandes muros, este fato se tornou mais notório quando:

O bairro do Altiplano Cabo Branco perdeu grande porção da sua cobertura vegetal natural, para a construção de condomínios residenciais horizontais também previstos no decreto municipal 5.343/2005. Após a construção da Estação Cabo Branco, assim como a mudança legal da classificação daquela área urbana, que passou de Zona de Restrições Adicionais, para Zona de Adensamento Prioritário, o bairro se tornou a grande vedete das construtoras locais e atraiu também algumas construtoras sediadas em outros estados (ALEXANDRE; DINIZ; COSTA, 2009, p.09).

O Altiplano Cabo Branco é vendido como um produto que detém uma imagem voltada à exaltação da preservação do meio ambiente e da qualidade de vida, mas o que vem acontecendo de fato é o desmatamento, a poluição do rio Jaguaribe e Timbó e um rápido avanço no processo de gentrificação. A criação de grandes condomínios fechados, horizontais e verticais, elitizados e com espaços encerrados voltados apenas para o uso de seus próprios moradores acaba desconsiderando e segregando o restante do bairro e a cidade como um todo. Assim, o crescimento urbano vem sendo implantado no bairro com base nas desigualdades sociais e pelo protagonismo de modelos etnocêntricos.

Mesmo com a especulação imobiliária, o Altiplano continua sendo um bairro pouco habitado e apesar de estar inserido no Polo Turístico do Cabo Branco deixa a desejar em relação ao comércio, serviços, lazer e na infraestrutura básica. Esta falta é notada principalmente nas comunidades carentes que se formaram ao longo do tempo nas áreas no entorno do bairro, são as chamadas ZEIS – Zonas Especiais de Interesse Social (áreas de assentamentos irregulares, preservação ambiental e de riscos). As comunidades de baixa renda mais antigas e conhecidas do bairro são os aglomerados de São Domingos, Rabo de Galo e Vila Nova.

Figura 1 – Mapa da ocupação urbana - Bairro Altiplano



Fonte: Fernandes (2013, p. 35).

Para uma melhor visão do ambiente a ser pesquisado, além do contexto do bairro se faz importante mostrar também informações sobre a escola e os alunos que farão parte da pesquisa. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Trigueiro do Valle está localizada à Rua Prof. Emílio de Araújo Chaves, 118 – Altiplano, João Pessoa, estado da Paraíba. Foi fundada em maio de 1984 e segue os princípios da legislação vigente do país, autorizada para funcionamento sob o Decreto nº 10710, publicado no Diário Oficial de 14/06/1985.

A escola oferece Educação Infantil (Pré-escolar II), Ensino Fundamental I e II, a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Programa Mais Educação. Para dar suporte aos alunos, há o funcionamento regular, nos três turnos, de: biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos audiovisuais e quadra poliesportiva. A escola também dispõe do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistente social e psicóloga.

Além da escola municipal, o bairro dispõe de instituições e espaços públicos, a saber: uma escola estadual que atende o ensino médio; um CREI - Centro de Referência Intergeracional, com atendimento para crianças a partir dos 18 meses até os seis anos de idade; duas Unidades Básicas de Saúde; a Praça José Targino; um Clube para a Pessoa Idosa; a Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes e uma Unidade de Polícia Solidária (Polícia Militar).

O público atendido na escola, em sua maioria, é constituído por crianças e adolescentes residentes no Conjunto Altiplano e nas comunidades da Cidade Recreio, Vila São Domingos, Barreira do Cabo Branco, Timbó e Portal do Sol. A questão habitacional é latente e revela grandes desigualdades sociais, pois convivem neste espaço prédios sofisticados e luxuosos junto a ocupações residenciais irregulares, com baixo padrão construtivo. Neste ambiente a escola atende um público, em sua maioria, de baixo poder econômico, além daqueles que ainda vivem em situação de pobreza extrema. Os alunos são, em sua maioria, as crianças e jovens que sofrem com todas as mudanças pela qual o bairro vem passando, tendo que se adaptar, entre outras questões, a falta de atividades culturais e de lazer.

As sociedades denominadas ocidentais vêm, desde a modernidade, propagando seu modo de viver, de conhecer e de produzir estética alicerçados no etnocentrismo. Existe a imposição de modelos de evolução que acabam segregando as culturas e dificultando a ação de se pensar a diferença cultural como algo positivo. Esses novos modelos impõem definições que carregam estruturas emocionais como: desdém, aversão e rivalidade. No bairro do

Altiplano encontramos situações que mostram como o poder do capital pode segregar uma comunidade.

Assim, a cultura desses moradores que estão chegando, prevalece em relação àquela dos que lá já habitavam, gerando preconceitos, segregação e formação de ideias infundadas. Em algumas situações como, por exemplo, a das quadrilhas juninas, que existiam no bairro e montavam as suas palhoças para ensaios e apresentações no período junino. Mas com o passar do tempo os moradores foram impedidos de usar as ruas, e até a praça pública para montá-las. Dessa forma as quadrilhas foram perdendo o espaço deixando de existir.

No Bairro do Altiplano essas atitudes são muito veladas, cada família cria um micro núcleo dentro de suas casas, ou dentro dos condomínios, seja pela insegurança diante do aumento da violência que vem acontecendo no bairro, seja pelo fato do bairro possuir poucos espaços de uso público coletivo. O que acontece é que ficamos presos dentro de casas ou apartamentos. Durante a semana a maioria dos adultos saem para trabalhar, enquanto as crianças estão na escola e ao final do dia retornam para suas casas ou apartamentos em uma rotina que se repete.

Para entender de que maneira isso acontece devemos levar em consideração o etnocentrismo como um elemento usado pela cultura dominante, pois é uma arma de imposição de hábitos e padrões em benefício próprio dos dominantes, apesar de ser um tema delicado, porém necessário a ser tratado.

Vejo teorias etnocêntricas continuarem bastante arraigadas e disseminadas através do sistema educacional, desestruturando e diluindo a tradição africano-brasileira, impedindo com isso a formação de uma realidade plural artística nacional e a descoberta aprofundada e audaz na criação artística e nos métodos educacionais com raízes brasileiras. Permanecem obstáculos estabelecidos pelas noções de “folclore”, “terceiro mundo”, “restos culturais”, amplamente difundidos no sistema político-cultural brasileiro (SANTOS, 2006, p. 26).

Inaicyra Falcão dos Santos⁸ (2014) coloca em seu livro ‘Corpo e Ancestralidade’, que a formação do indivíduo brasileiro vem sendo construída tomando como base ideologias europeias que negam a realidade nacional existente, tanto no que se refere à cultura afro-brasileira como a ameríndia. Sabemos que o sistema escolar e a sociedade vêm sendo

⁸ Inaicyra Falcão dos Santos é cantora lírica, professora doutora e pesquisadora das tradições africano-brasileiras, na educação e nas artes performáticas no Departamento de Artes Corporais da Unicamp. Graduada em Dança pela Universidade Federal da Bahia, com mestrado em Artes Teatrais pela Universidade de Ibadan na Nigéria e doutora em Educação pela USP.

moldados de acordo com as políticas educacionais e culturais realizadas pelos governos vigentes. Muito do que se vê nos bairros é fruto dessas políticas, pois percebe-se que seus habitantes, para se tornar pertencentes a essas ideologias, passam a negar e a se desvincular das espetacularidades existentes na sua cultura.

Atualmente, como professora, percebo na escola e no bairro ausências produzidas pelo silenciamento das experiências coletivas, proporcionadas por esse ajustamento de comportamento. O Altiplano se encontra mergulhado num clima imposto de “paz e sossego” que um bairro de classe média, ou agora chamado de “nobre” costuma ter.

Considerando a imensidão territorial e a diversidade das culturas brasileiras, já apontada por Alfredo Bosi⁹ (1999), propomos o direcionamento do ensino ao contexto cultural que esteja mais próximo dos estudantes, seja do bairro, cidade ou região, na tentativa de situar o local a ser pesquisado. No caso do bairro do Altiplano são poucas ou quase nenhuma as referências culturais existentes atualmente no bairro. Bem como temos uma carência quanto ao material bibliográfico que conte a história cultural do bairro, de que maneira seus moradores se expressam ou até mesmo qual a opção de lazer existente atualmente.

Foi feita uma busca por essas informações e constatamos que de fato existem pouquíssimas informações sobre a cultura existente no bairro, os registros bibliográficos não foram encontrados, por isso fica difícil fazer uma revisão epistemológica. O que foi possível fazer se caracteriza como uma superficial pesquisa etnográfica com alguns moradores do bairro que trabalham na escola.

Nas décadas de 80 e 90 tivemos no bairro, que é relativamente novo, uma efervescência com o surgimento de algumas manifestações culturais. Nas comemorações carnavalescas haviam blocos de rua organizados pelos moradores. A concentração acontecia na chamada *Esquina Sovaco da Cobra*, e depois saíam com o *mela-mela* pelas outras ruas do bairro. Havia também as matinês com os bailes de carnaval no antigo clube da ASSUFEP- Associação dos Servidores da Universidade Federal da Paraíba. Nas festas juninas eram montadas palhoças: Os arraiais aconteciam em algumas ruas e na praça do bairro, que na época só existia o terreno da futura Praça José Targino sem nenhuma infraestrutura. Nas palhoças aconteciam apresentações de quadrilhas organizadas pelos moradores como a ‘Só

⁹ Alfredo Bosi é professor doutor emérito da Universidade de São Paulo, crítico e historiador da literatura brasileira, membro da Academia Brasileira de Letras desde 2003. Defendeu duas teses que permanecem inéditas ainda hoje. Uma de doutorado com o título de "Itinerario della narrativa pirandelliana" (1964) e outra de Livre-docência intitulada "Mito e poesia em Leopardi" (1970).

Capim Canela’ e a ‘Fazenda Mocidade’. Outras atividades também aconteciam na praça, tais como circos, parques de diversão, concursos e torneios esportivos.

Atualmente o que temos são dois blocos carnavalescos, *Mimosas* que sai no domingo que antecede o carnaval junto com as ‘Virgens de Tambaú’, e o ‘Sai ou Não sai’ sempre no sábado de carnaval. O bairro que antes era mais integrado num convívio entre os seus moradores encontra-se dividido e inerte, mergulhado numa falta de estímulo, imerso pelo individualismo. A juventude é quem mais sente os efeitos desta falta de integração e oportunidade de convívio social, e acaba repetindo o ciclo, se fechando em seus aparelhos digitais (computadores, celulares e tablets). Na escola pública municipal Anita Trigueiro do Valle a maioria das crianças moradoras do bairro, tem poucas memórias de atividades coletivas realizadas dentro e fora da escola. Suas memórias pessoais de sociabilidade são reduzidas a algumas experiências em família, que muitas vezes limitam a leitura de mundo dos alunos, os impedindo de perceber as pluralidades existentes na nossa cultura.

2.2 Outras estéticas e leituras de mundo

Este trabalho se encontra no caminho de investigação percorrido por muitos professores para desenvolver uma prática pedagógica voltada para o ensino das artes que venha a contemplar a diversidade cultural presente na sala de aula. Além disso, no sentido aberto pelas alterações na legislação ocorridas em 1996, quando a arte passou a ser disciplina imprescindível nas escolas, e não mais uma atividade, como era na LDB Nº 4691 de 1971. Na concepção de Isabel Marques¹⁰ “Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo (MARQUES, p. 29, 2014).” Mais do que nunca temos que construir propostas curriculares problematizadoras e articuladas, tendo a arte como um conhecimento universal e aos quais todos devem ter acesso.

Para completar esse panorama, nos deparamos com alunos que passaram por experiências de vida diversas e que abordaram múltiplos conteúdos, sejam eles no seu dia-a-dia familiar, social e cultural ou nas práticas realizadas na própria escola. Esse universo que rodeia cada aluno, somado ao conjunto que compõe a realidade social e a estrutura da escola

¹⁰ Isabel Marques é Pedagoga pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres, doutora pela Faculdade de Educação da USP, com trabalho de ensino, pesquisa e dança. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Criou e dirigiu Caleidos Arte e Ensino, em São Paulo.

como um todo, é a matéria prima com a qual lidamos em sala de aula. O professor tem em mãos um vasto e complexo contexto a ser visitado, descoberto e compreendido.

Com o tempo, a prática pedagógica escolar vem abortando sistematicamente a necessidade e importância da compreensão e utilização deste universo contextual que os alunos transportam consigo. Mais do que nunca, não podemos negar a relação estreita que devemos estabelecer entre o conteúdo escolar e a contextualização do mundo que nos cerca. Para tanto, devemos nos posicionar criticamente em relação às propostas educacionais como um todo e principalmente no ensino da arte-educação, pois há muito que discutir sobre a fragilidade das escolas em compartilhar conteúdos que venham dos alunos, sobretudo partindo do discurso do que vem a ser arte ou não.

Para ampliar a capacidade de relacionar-se com os outros devemos reaprender a ouvir, ver e sentir o outro como parte de nós mesmos, como parte de nosso contexto cultural e humano. Devemos considerar o conhecimento que os alunos trazem, o que eles vivem, são e pensam, conforme a abordagem de Isabel Marques (2010) defendida em seu livro, “Linguagem da Dança: arte e ensino”. Os conteúdos da Dança devem se imbricar intencionalmente com o cotidiano e o mundo que o cerca, caso contrário as nossas leituras da “Arte” “[...] serão sempre individuais, particularizadas, egóicas” (MARQUES, 2010, p. 38).

Essas relações sociais, que perpassam a dança bem como todas as linguagens artísticas, são necessárias para que possamos exercer a nossa cidadania, fazer a nossa própria leitura crítica das múltiplas relações sociopolítico-culturais, compreender a diversidade que se complementam nessas relações e perceber a necessidade do ser humano de conviver em grupo.

Para impregnarmos de sentidos cada ato cotidiano, precisamos educar leitores de mundo, precisamos enfatizar nos processos de educação a importância da leitura ampla, crítica e multifacetada do mundo. Ler o mundo, nesse sentido, é perceber as redes de relações nele tecidas, impregnando-as de sentidos. Leituras de mundo permitem destrançar essas redes de relações, transformá-las para que sejam re-trançadas significativamente; para isso precisamos de leituras críticas, articuladas e problematizadoras de nossos cotidianos (MARQUES, 2010, p. 29-30).

Para compreendermos os processos de ensino e aprendizagem da estética ligados às experiências pessoais dos educandos, faz-se necessário seguir um caminho a ser descoberto para conquistar essas práticas. Precisamos, sobretudo, experimentar: por em prática na sala de aula propostas pedagógicas a serem aperfeiçoadas. A não realização dessa experiência pedagógica artística e criativa ainda acontece, motivadas por fatores, dentre eles, destaca-se à falta de formação específica em artes do professor. Assim, a realização e observação, pelo

próprio professor, da prática em sala de aula nos dirão muitas vezes como proceder. Temos que quebrar com os paradigmas e abrir os caminhos necessários para as práticas que se relacionam com um contexto social mais amplo. É preciso compreender o contexto como parte da cultura. Não podemos falar de cultura sem falar de contexto, e vice-versa, os dois estão contidos e ligados um ao outro.

Sabemos que artistas e professores têm funções sociais distintas, portanto, e para tanto, precisam de formações informais e/ou acadêmicas diferenciadas. De um tempo para cá esses dois mundos vem se cruzando em complementações e disparidades, desse cruzamento vem se alimentando um terceiro profissional, o artista-docente¹¹. Este tem a preocupação em produzir, investigar e sistematizar conhecimentos nos campos artístico e educacional usando abordagens unilaterais, que estejam abertas a procedimentos diversos, vindos não só de métodos pedagógicos, mas também por práticas vindas do campo artístico, desta forma o artista-docente desempenha um papel de agente formador híbrido.

Ou seja, é importantíssimo que o professor assuma também, sem susto e sem medo, sua função de artista, de produtor, de pesquisador e de apreciador/leitor de arte. Esta é uma das grandes riquezas a serem vividas e discutidas com os estudantes. É vital que o professor de Arte torne-se um professor/artista, um artista/docente, e não um mero passador de técnicas ou informações, um reproduzidor de sequências ingênuas (MARQUES, 2014, p. 54).

A metodologia da Arte no Contexto proposta por Marques (2001) incentiva os artistas-docentes a serem e criarem ambientes propícios à formação de alunos como leitores amplos e críticos do mundo. Propõe que junto com o aprendizado da leitura das palavras precisamos aprender a ler o mundo que nos cerca. E essa leitura crítica e contextualizada de mundo chega até nós por meio das experiências vividas e dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados. Segundo a autora, é uma leitura realizada por uma via de mão dupla numa construção e reconstrução constante. Para tanto se faz necessário tecer relações que aproximem a produção artística da sociedade “[...] *fazer arte torna-se tão importante quanto pensar e entender arte.*” (MARQUES, 2001, p.35, grifo da autora)

Nesse sentido, consideramos que uma das maneiras de estimular o fazer artístico por parte dos alunos é lhes dar acesso a uma diversidade de conhecimentos e linguagens estéticos, incluindo aí aquele que fez e/ou faz parte de seu contexto, mesmo não sendo ele mais parte de seu cotidiano.

¹¹ Segundo Isabel Marques (2001) este termo pode ser usado para designar aquele que tem a capacidade de juntar as duas funções de professor e artista, é um binômio que pode designar o profissional que se utiliza da criação artística e do processo educativo em seu espaço de trabalho.

O universo da estética é importante nas relações sociais, no modo como amplia a imaginação, a cognição e a capacidade de criação das pessoas por meio de estímulos imagéticos, sonoros, táteis e sinestésicos. Segundo Dewey¹² a formação humana por meio da arte diz respeito à natureza da experiência estética, bem como trata das consequências de tal experiência. “Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal.” (DEWEY, 2010, p. 84) Para ele a arte nasce dos processos de interação entre o organismo e o meio, esses processos passam pela experiência ativa e dinâmica, que inclui o fazer, o ver e o expressar, alcançando assim uma dimensão estética.

A construção das experiências estéticas deveria acontecer de forma abrangente e diversificada, mas o que vemos são modelos impostos para a afirmação de uma cultura ocidental hegemônica. O pensamento de Boaventura de Sousa Santos¹³ (2007) contrapondo os saberes do ocidente e do Sul, propõe que herdamos um tipo de estética atrelada à alta cultura (ocidental) enquanto referência única, deixando as outras, como à cultura popular, por exemplo, relegada às “demais”. O autor defende que, no cenário social e político, herdamos do capitalismo e do colonialismo epistemologias e estéticas impostas que sustentam a modernidade ocidental, evidenciando assim o caráter etnocêntrico, e o pensamento evolucionista contido no que denomina-se monocultura do saber.

Do mesmo modo, que o ocidente compreende o oriente de forma totalizadora e homogênea, a alta cultura entende a cultura popular sem particularidades, sem diferenças, sem nuances e sem gosto. A exclusividade estética que a alta cultura atribui a si mesma passaria pela desqualificação e deslegitimação do gosto da cultura popular, como aponta Martin-Barbero (1995 *apud* LARANJEIRA, 2013, p. 110).

Temos um panorama de relações culturais excludentes, fruto de tais concepções e modelos ocidentais que reforçam a injustiça social tão presente nas escolas públicas. Apesar desse panorama e nos contrapondo a ele, devemos entender e identificar que essa herança cultural dos alunos é também uma herança estética, que sua própria cultura se constitui por

¹² John Dewey (1859 - 1952) doutor em filosofia é também pedagogo e pedagogista norte-americano. É considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana e é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo.

¹³ Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos.

experiências de mesma natureza que devem ser consideradas. As crianças tem o direito ao seu legado cultural, direito a ter acesso ao entendimento e crítica sobre essa herança.

Podemos assim, concordar com Marques (2001) sobre a realidade atual do ensino das Artes na escola e o que ele pode alcançar diante de um pensamento crítico mais elaborado:

O que se coloca hoje é uma escolha entre uma arte isolada na escola (quer pelo psicologismo ou pelo enciclopedismo) e uma arte que busque integrar e articular seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) e a realidade sócio-político-cultural, possibilitando, assim, a inserção de uma escola transformada e transformadora na sociedade. Dessa forma, o conhecimento em arte articula-se com o conhecimento através da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relação entre arte, ensino, aluno e sociedade (MARQUES, 2001, p. 43).

Pensando a partir das ideias acima, sobre a integração entre os conhecimentos próprios da disciplina de Artes e o contexto social-político-cultural do aluno, acreditamos na possibilidade da criança ter acesso ao conhecimento das culturas populares brasileiras de maneira concreta. Isso quer dizer, passando por experiências de fruição, vivenciando a estética das expressões, identificando seus parâmetros, fazendo cruzamentos com a sua história pessoal, assim, motivando a promoção da autoestima. Dessa maneira, propomos aqui que a criança possa entrar em contato com as fontes das culturas brasileiras, diretamente ou indiretamente, através de trabalhos das Artes Cênicas que se valem dos saberes populares. A partir desse contato, é possível estabelecer relações com os registros pessoais e as experiências vividas, pensando a cultura popular para além de si mesma, permitindo assim a criação de um espaço aberto para o surgimento de um aluno intérprete. Não necessariamente um aluno ator, mas um aluno criador, crítico e agente de sua própria história, protagonista de sua vida, fazedor de caminhos legítimos de acordo com seus interesses. Portanto, a experiência artística tem um papel especial neste contexto de emancipação do aluno.

Para John Dewey (2010), a arte tem um lugar reservado na produção de seu pensamento e das suas obras. O autor dá especial destaque para a arte como experiência, descrevendo-a como chave na compreensão de suas ideias. Assim, a arte funciona como isca para a produção de ideias, não só artísticas, mas na solução de ações do cotidiano e adaptação ao meio. A experiência artística se coloca num lugar importante na formação do aluno, possibilitando um avanço na dimensão estética e crítica, que encadeia uma dinâmica/ritmo com intenção e forma próprio de uma ação inteligente, organizando energias no tempo e no espaço.

Então, como ensinar o aluno a pensar a partir de um pensamento estético/crítico em vistas à produção de ideias? Acredito que o professor pode encontrar maneiras de, no ambiente escolar ou fora dele, ajudar o aluno disponibilizando ferramentas e criando um ambiente rico em elementos de significação. A abordagem dessa pesquisa propõe que a experiência estética esteja presente na prática em sala de aula conduzida pela relação entre experiência e apreciação enquanto parceiras na fruição estética.

No livro “Arte e Didática” de Selbach (2010), percebi caminhos didáticos de como estimular o professor a organizar melhor seus conteúdos e atividades pedagógicas. O desafio para nós professores é conquistarmos a competência e a capacidade de mobilizar os equipamentos didáticos. Estas abordagens devem incluir práticas artísticas que sejam além de estéticas, mas também afetivas e realizadas como experiências fluidas, necessárias para encontrarmos saídas quando estas parecerem ausentes.

2.3 Experiência para gerar memórias

A escola terá que abrir os caminhos da afetividade e da memória, buscando a maturidade no exercício da expressividade, para que as experiências possam se concretizar e se tornarem a matéria principal a serem compartilhadas nas expressões em grupo. Assim a Arte torna-se uma experiência viva da imaginação, de formular sonhos próprios, do brincar e o jogo do brincante, como ferramenta para reerguer uma arquitetura social, ética e especialmente estética. Um campo onde o sujeito/aluno possa interagir livremente sem competitividade e sentindo-se capaz de reaver o passado e construir o futuro.

Ilo Krugli¹⁴ (1999) preconiza que as propostas educacionais para o ensino das artes, precisam ser redimensionadas para além do campo do conhecimento técnico e da livre expressão.

A escola não basta como espaço recriador de experiências estéticas se, ao mesmo tempo, não existir a possibilidade de se elaborar, junto às técnicas e às práticas artísticas, os sentimentos e a emoção de cada aluno. Formação e informação, sem dúvida, deverão acontecer através de vivências, no mesmo fazer. Mas para que isso aconteça, a educação (nas escolas) terá de abrir as portas da afetividade. Afetividades que, quando não ocorrem tornam impossível que se experimentem profundamente, e com liberdade, as expressões em cores, palavras, sons, danças, histórias, invenções e criações imaginárias que constituem a matéria-prima utilizada individualmente, mas que também precisa ser compartilhada nas expressões coletivas (KRUGLI, 1999, p.53).

A relação arte e vida faz parte do contexto ao qual o aluno está inserido, e dentro desse universo a memória individual e coletiva, seus fatos e sentimentos podem ser usados como chaves para acionar um movimento de mudança comportamental. Abrir as portas da memória proporciona uma ação não só de contemplação, mas também de abertura para um processo inacabado de construção do corpo marcado pelos acontecimentos no percurso de sua história,

¹⁴ Ilo Krugli é um diretor de teatro, ator, artista plástico, figurinista e escritor argentino-brasileiro. É uma das principais figuras do teatro para crianças no Brasil. É também o fundador de um dos mais importantes grupos teatrais da história artística do Brasil - o Vento forte.

funcionando assim como uma reflexão ativa, um olhar crítico que encontre caminhos para sair do estado de inércia criando contra discursos à lógica dominante.

Para a maioria das pessoas, muitas vezes as memórias são associadas apenas a vestígios de um passado longínquo, bem como ficam reduzidas a recordações que são guardadas na mente sem muita utilidade prática, como imagens e sensações pertencentes ao nosso banco de dados pouco usado, mas devemos mudar essa visão, reavaliando e observando melhor o que nos acontece estabelecendo assim uma relação entre mente e corpo.

A educação somática¹⁵ defende que o homem é um ser total composto por corpo, mente e espírito, e que podemos ser reeducados para obter um crescimento na inteligência do gesto e o fortalecimento da especificidade do corpo em sua individualidade. Essa reeducação vem da auto observação de maneira racional e dinâmica provocando mudanças na maneira de pensar e agir.

Percebendo o ser humano com a totalidade da educação somática, entendemos também que o nosso corpo percebe, sente e tem um ponto de vista. Estamos tratando de um corpo impregnado por essa memória perceptiva, que faz parte de sua própria construção e desenvolvimento dando-lhe tonicidade, habilidades, formas e gestuais próprios.

Criadas por situações individuais e coletiva, as memórias estão ligadas ao cotidiano e ao contexto social no qual estamos inseridos. Dessa maneira o sistema escolar não pode excluir a memória dos alunos em seus processos de ensino, bem como esses processos devem estar também conectados ao corpo desses alunos, possibilitando que aconteça uma inter-relação entre a memória do passado com o contexto presente, e que a partir disso o próprio aluno possa construir uma nova alternativa para o seu futuro. Mesmo assim, poucas são as ações realizadas na escola que incluem efetivamente atividades voltadas às experimentações e vivências corporais, pois pouco acontece no corpo e através do corpo do aluno. Assim, as memórias ainda permanecem adormecidas e associadas apenas às lembranças das imagens do que aconteceu no passado.

Dentro do contexto escolar encontrado, como acionar e criar essas memórias? As memórias individuais e coletivas estão muitas vezes ligadas ao social, sua materialidade e reminiscências. É perceptível que as lembranças, para serem criadas e conservadas, precisam do campo sensorial emotivo que pode ser reforçado por um suporte externo como imagens (fotos, vídeos), sons (músicas, ruídos), cheiros, texturas, movimentos etc. Esses suportes

¹⁵ A educação somática é uma área de estudo teórico-prático que tem relação com a motricidade humana, a consciência, a percepção e o aprendizado, onde o corpo é abordado pela experiência que ele possui. O termo veio à tona em 1983 num artigo escrito pelo filósofo e fundador da Hanna Somatic Education, Thomas Hanna, publicado na revista científica Somatics.

passam pelo acesso a uma experiência estética, que compreende a apreciação e a fruição como meios de retirar os sujeitos de estados de passividade. Com o acesso a esses estímulos externos, as memórias são reativadas e podem ser reconstruídas a partir de novas contextualizações.

No percurso da pesquisa e trabalho prático realizado na escola, e fazendo uso da apreciação, fruição e vivências entre os grupos que se apresentaram e os alunos, chegamos a uma experiência completa que nos levou ao encontro com poucas memórias passadas, mas sobretudo proporcionou a criação de novas memórias que poderão ser acessadas ao longo da vida.

Ao rememorar fatos coletivos e individuais podemos evocar vivências e, a partir delas, criar um impulso renovado. A memória tem a propriedade de fluir incessantemente, a partir dessa propriedade podemos nos alimentar e criar novas narrativas para o nosso contexto. Podemos também deixar que essas narrativas possam se expressar pelo corpo, criando um estado de movimentação, retirando-o da inércia construída pelo “adestramento cultural” excludente.

Durante o curso realizado pela pesquisadora na escola, pude traçar uma relação com as memórias que foram sendo criadas pelas experiências pedagógicas inspiradoras da presente pesquisa, principalmente em sua fase final. Nela os alunos foram levados a experimentar um encontro com as memórias construídas no percurso do curso que eles participaram. O curso, realizado pelo projeto na escola, teve uma duração de oito meses incluindo as apresentações artísticas e as vivências com os grupos. Apesar de estarmos tratando de memórias construídas nesse curto período, o acesso a essas memórias foram significativas, e nos possibilitou a criação e realização de uma apresentação em forma de cortejo feito nos corredores e salas da escola¹⁶.

Para que aconteça uma contextualização crítica e libertadora sobre o trabalho rememorativo é necessário torná-lo consciente, desta forma a memória pode se tornar um instrumento crítico e ativo de transformação. Assim é possível encontrar um caminho de transformação que motiva o sujeito à saída da passividade, em busca por um movimento que o torne protagonista de sua vida. Foi no período da trajetória de realização do curso que se construiu uma memória nos alunos, e que se transformou em um instrumento crítico de motivação para os mesmos.

¹⁶ O processo de criação dessa atividade será narrada no quarto capítulo.

Para tanto, podemos unir novas experiências, memórias e arte, numa relação estreita gerando um conjunto articulado de processos coletivos e individuais. Mas não só como ferramenta e sim para a construção de uma nova história, onde o conhecimento que vem do eu e do outro se misturam dialogando com as diferenças, compondo uma nova cena, abrindo janelas para o ensino e aprendizagem por meio da expressividade artística. Misturando o passado e o presente de maneira contínua na criação de novos significados.

Para gerar possibilidades de uma disposição criativa, devemos partir de uma construção crítica, de uma contextualização que inclua a união de uma memória ampla e somática. Portanto, uma memória não dissociada unindo esses três elementos como um só, que utiliza experiências passadas para agir no presente, transformando-o de forma a alargar o conhecimento de si mesmo e de conteúdos externos. Esse fluxo da memória é incessante, sua interação com o corpo por meio dos sentidos tem um papel importante na construção do processo criativo, é nesse espaço criativo e livre que o aluno pode se expressar.

É um processo que se dá inicialmente do encontro consigo mesmo, memórias e sentimentos pessoais, e depois rumo para o contexto mais amplo que por sua vez inclui o outro, o local, as imagens, os objetos externos, as experiências e tudo mais que faz parte do coletivo. Assim, quando rememoramos, existe primeiro um encontro consigo mesmo, com o que conhecemos e com o desconhecido em nós. É um processo somático em fluxo que produz um fortalecimento do indivíduo como cidadão no mundo, como ser que existe, pensa, interage, aprende e produz conhecimento.

Surge então a importância da experiência como um elo que une memória e corpo, mas não uma experiência qualquer, se faz necessário que seja algo que nos atravesse. São experiências novas que se misturam com a memória das experiências anteriores, e que compõem o estar no mundo aqui e agora. Conhecendo sua história e traçando novos caminhos é possível reelaborar maneiras diferentes de relação com o mundo.

Para que a pesquisa se realize é indispensável à participação dos alunos, é fundamental que eles passem pela experiência do curso. Durante as primeiras aulas e vivências realizadas pela pesquisa, os alunos demonstraram muito interesse em participar, porém, no momento em que era proposta uma atividade prática, eles recuavam. A participação era tímida, e alguns chegavam a não realizar a atividade. Com o passar do tempo à cooperação foi aumentando, os sentidos foram sendo aguçados, trazendo a coragem que faltava para se deixarem passar pela experiência corporal e pela produção de movimentos e cenas. Assim, a experiência pela qual o aluno passou contribuiu para o entendimento do

contexto da proposta que a pesquisa traz. Uma teia foi construída ligando memórias, experiências e expressão.

Para que esse ciclo que une memória, experiência e expressão aconteça, se faz necessária a ação de um sujeito atento, que permita uma interrupção e ressignificação do que já está estabelecido para o encontro com o que se passa, para perceber o que de novo está por vir. Para Dewey (2010) a experiência acontece e está envolvida constantemente no processo da vida, os contextos que fazem parte desse processo influenciam e podem diminuir a potência dessa experiência, que é pessoal e intransferível.

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si (DEWEY, 2010, p. 109, grifo do autor).

Segundo Dewey (2010), para termos uma experiência singular é necessário que haja um fluxo de algo para algo, numa continuidade, um levando ao outro, juntando o que veio antes sucessivamente em uma “fusão contínua”. Para o autor, esse fluxo não deve ser enfraquecido ou apenas discursivo, devemos criar ligações e seleções num movimento evolutivo.

É com esse conceito de experiência que direcionamos as ações realizadas na pesquisa. O intuito é que as experiências singulares aconteçam em fluxo, em um contínuo, que evoluam para uma consumação, que no nosso caso, culminou na realização de uma abordagem de ensino e uma criação artística produzida pelos alunos. Para tanto, não podemos esquecer que a experiência está sujeita a toda causa de interferências que podem torná-la parcial ou distorcida. Dewey (2010) coloca que devemos ter um equilíbrio entre o receber e o agir para termos uma experiência singular.

Atualmente, a velocidade que nos obrigamos a ter informações e, ao mesmo tempo, sermos produtivos, nos tirou a capacidade de viver experiências profundas e mais ainda de narrá-las de forma coletiva. Na contra mão dessa realidade, Jorge Larrosa Bondía¹⁷ (2002) propõe a busca e criação de pedagogias sensíveis como perspectivas de ensino, a arte como experiência pedagógica sensível é possível pelo seu caráter lúdico e criativo. Relacionar arte e

¹⁷ Jorge Larrosa Bondía é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Foi professor convidado e ministrou cursos e conferências em diversas universidades europeias e latino-americanas.

vida perpassa pela experiência mais profunda e completa, que propõe padrões culturais variados.

Larrosa (2002) coloca em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, que o processo de aprendizado prático coletivo acontece para muitas pessoas, mas as experiências são individuais e próprias de cada indivíduo. Elas não devem ser consideradas só como práticas relacionadas ao realizar, mas como um processo mais completo de entrega, vulnerabilidade, território de passagem, criação e fruição.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo (LARROSA, 2002 p. 21).

Nesse aspecto, Larrosa dialoga com Dewey, e compartilham do desejo do acontecimento de uma experiência singular como aspecto de uma prática na aprendizagem. Porém, a escola está cada vez mais cheia de atividades para preencher o tempo do aluno, mas muitas delas não conseguem ultrapassar as primeiras camadas de interação. Isso se deve por diversos fatores, desde o grande número de alunos em sala de aula, a falta de formação do professor, a falta de estrutura das escolas, dentre outros. Muito do que acontece na escola e, fora dela, tem sido desestimulante tanto para o aluno como para o professor.

Segundo Larossa (2002), existem situações que criam obstáculos para que aconteça uma experiência de fruição no sentido amplo da palavra, são elas: o excesso e a obrigatoriedade, quase uma obsessão, de ter informação (nova forma de comunicação) e opinião sobre muitos assuntos; a falta de tempo, tudo se passa cada vez mais depressa; e o excesso de trabalho impedindo a sua relação com a experiência. Para tomar consciência das coisas pela via da experiência singular se faz necessário um gesto de interrupção a todos esses aspectos, requer parar para viver um momento singular e concreto. E, até nas escolas, isto é quase impossível de acontecer devido à correria do dia a dia. As experiências estão deixando de ser comunicáveis.

Um fato que chama a atenção do autor é quando a experiência está apenas ligada ao acúmulo de informações. Larossa coloca que o excesso constante de informações pelo qual passamos gera uma acomodação pessoal, uma espécie de ‘antiexperiência’. Se você já tem “toda” a informação, para que se faz necessário passar por uma experiência? A informação é um conhecimento que nos chega de forma rasa, já a experiência dá espaço ao sentir, ao

guardar na memória física, emocional e cognitiva o conhecimento adquirido, propiciando assim a abertura para uma experiência que transforma e não apenas informa.

Como sujeito da experiência somos capazes de receber, aceitar, transformar, dá lugar ao que chega, aos acontecimentos que nos sucedem, produzindo marcas, efeitos, vestígios, somos sim uma superfície possível de ser preenchida. Porém, aquele que não é capaz de se expor com toda a fragilidade e perigo, acaba colocando barreiras impedindo que a experiência possa se realizar de maneira mais completa. A resistência por parte dos alunos em realizar atividades corporais é uma barreira constante que o professor enfrenta no cotidiano escolar. No decorrer da pesquisa, com as experiências ocorridas durante as apresentações artísticas, com as vivências com os grupos, e reforçadas pelas aulas durante o curso, podemos perceber um aluno mais receptivo, permitindo e percebendo a sua capacidade de realização.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2002, p. 24).

Embora seja o desejo de muitos educadores que a escola seja um espaço para que o aluno descubra a sua capacidade de realização, não é esse o ambiente que encontramos. Na entrevista “Desafios da Educação” feita pela Univesp TV, Larrosa (2013) acusa o discurso de homogeneidade na forma de ensino nas escolas pelo mundo. Só as inovações das ferramentas tecnológicas não garantem uma melhor educação, nesse mundo ‘pós alfabético’ em que vivemos, as tecnologias são interessantes e devem ser usadas para construir o que é comum, caso contrário são outra coisa, e acabam servindo de instrumento para interesses particulares e privados. Existe uma crise instalada nas escolas, com a falta de estímulo dos alunos, os professores se sentem incapazes de modificar esse perfil.

O fato é que a grande maioria das escolas está formando alunos com o foco voltado para o trabalho, e não como cidadãos participativos na construção da sociedade. A ideia da escola ser um bem público e comum não interessa mais, o que interessa para às corporações privadas, é que a escola cumpra seu papel de mercantilização do ensino. Portanto, pensar a educação como um bem comum é uma forma de resistência, principalmente ao sistema capitalista, pois ela está sendo diminuída a todo tempo pela educação de mercado. Ao proporcionar ao aluno uma experiência singular, a pesquisa evidencia a arte, sua apreciação e percepção, como instrumento de modificação desse ambiente escolar.

Em outra entrevista intitulada “O professor ensaísta”, Larrosa (2013) estabelece uma relação entre a criança, o mundo e a educação, como um espaço aberto para o imprevisível, onde o educador/professor tem o papel de tornar o mundo mais interessante usando a arte não como um instrumento para isso e sim, um fundamento. Para tanto, coloca que os professores devem usar uma linguagem não técnica para falar de educação. A educação está cada vez mais falando a língua dos especialistas, ela não é atrativa para os alunos. Ele propõe o uso do ensaio como um possível modelo de modificação do pensamento, por se tratar de um modelo singular com possibilidades de trazer as experiências e memórias pessoais, consegue-se assim aproxima-se da linguagem dos alunos.

Larrosa (2013) também reivindica a literatura como narrativa prática ligada à oralidade para transmissão de uma experiência, um conhecimento, uma aprendizagem. Como um narrador, que conta sua própria experiência ou relata as experiências vividas pelos outros. O acontecimento narrado alcança uma amplitude que não existe na informação. Esse aspecto é abordado na pesquisa quando das vivências realizadas com os grupos, as narrativas desenvolvidas pelos integrantes desses grupos atingem uma relação com os alunos que ultrapassam o entendimento das informações.

Assim, o recurso da narrativa foi usado na pesquisa a partir do momento em que os grupos convidados contaram suas histórias/contextos de formação. Foram momentos de receptividade dos alunos, que conhecendo um pouco dos grupos através das narrativas contadas, estabelecem um vínculo com o conhecimento adquirido no momento da experiência.

O caminho trilhado pela pesquisa se constrói ao longo do processo, assim como “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver nem pré-dizer” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28). Seguimos na busca de pistas que nos coloque no caminho e nos aproxime de abordagens que possibilitam o aprendizado dos alunos pela experiência que os possa atravessar.

2.4 Apreciação e Fruição como atividades libertadoras

A importância educacional da arte abrange a possibilidade de interagir com o mundo de forma diferenciada, as diferentes expressões artísticas possibilitam um novo olhar e uma nova vivência. Quanto mais linguagens artísticas tiverem acesso – vivenciando, experimentando e compreendendo – maior é a possibilidade de um novo olhar e formas

diferentes de vivenciar o mundo, são processos mediados, direcionados para o atendimento dos alunos. Esse acesso interage com a bagagem de cada aluno dialogando (conversando, perguntando, buscando respostas) com o mundo, abrindo um olhar pessoal protagonista e criador, que passa a contribuir para a formação do aluno enquanto cidadãos críticos e éticos do mundo contemporâneo.

Esse pensamento é proposto e praticado em vários momentos pelo educador Paulo Freire¹⁸ (2009, p.20) que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra implica continuamente da leitura do mundo”. Ao meu ver, proporcionar ao aluno a aproximação com a apreciação artística amplia a possibilidade de leitura do mundo.

A apreciação artística pode ser entendida como a leitura e reconhecimento dos elementos que uma determina obra de arte possui, mas se permanecermos apenas nessa perspectiva, podemos cair no conceito de julgamento e posição a respeito do que se está vendo numa perspectiva rasa de avaliação da obra. A apreciação ao qual estamos nos referindo vai para além da identificação desses elementos, e também além da contextualização das obras ou artistas. Estamos trabalhando em camadas mais profundas, é uma apreciação estética de percepção e deleite, moldada por uma recepção que atravesse o apreciador e o torne capaz de realizar transformações pertinentes em seu dia-a-dia.

Na perspectiva de que, na fruição (no sentido de deleite, desfrute, tirar prazer daquilo que possui a obra artística) pela experiência singular, possa-se abrir a alternativa de novas aprendizagens e leituras de mundo, também podemos associar novas dialéticas entre processos de ensino e apreciação estética para melhoria do ensino das artes.

De fato não podemos negar a importância do ensino das artes ao compreender a aproximação entre as práticas artísticas e os processos de ensino. Acredito que tal articulação entre o fazer artístico e o ensinar, facilita a mediação da aprendizagem, e habilita o aluno para ser o piloto de sua vida em busca de caminhos livres de preconceitos. No decorrer da pesquisa é perceptível que a falta de conhecimento e de vivência com alguns aspectos estéticos das culturas tradicionais provocam preconceitos entre os alunos. As vivências que aconteceram com os grupos, funcionaram como termômetro dessa discriminação, e com o passar do tempo à integração entre alunos e os grupos foram aumentando, causando uma quebra do pré-juízo, principalmente em relação à ideia que se tinha sobre a cultura popular brasileira.

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Com o mesmo pensamento sobre a importância da experiência artística para o aluno como forma de abrir possibilidades de leituras do mundo, encontramos Flávio Desgranges¹⁹ (2011) que defende a fruição na arte enquanto atividade pedagógica. Segundo o autor, “a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa (DESGRANGES, 2011, p. 21)”. O autor mostra como o aluno pode apropriar-se da linguagem teatral interpretando-a a partir de sua própria experiência e livre visão do mundo. Para Desgranges (2011), a linguagem teatral narra histórias, e a partir da apreciação dessas histórias o aluno é capaz de criar e contar suas próprias histórias, podendo assim revelá-las e ou transformá-las em uma conquista cultural. Dessa forma é possível estimular que o aluno/apreciador produza pensamentos críticos e libertadores.

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão de história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão do mundo (DESGRANGES, 2011, p.24).

A partir da experiência estética gerada pela apreciação e pela fruição com uma determinada manifestação cultural, temos uma potência ocasionada pelo encontro com um universo de imagens, sons, corporeidades, histórias, reflexões... somos atravessados sensivelmente pelos acontecimentos. A partir da fruição o fazer artístico é lido não só pelo que é visto, mas também pelo ser corpóreo que somos e com os sentidos que temos. Ampliando, assim, a nossa capacidade de compreensão de nós mesmos e do mundo.

Desgranges (2011), a partir da teoria de Bakhtin²⁰, defende que o evento artístico acontece da relação entre autor, contemplador e obra. Sendo que o sujeito da contemplação (o leitor, o espectador) como único em seu lugar, tempo e circunstância, desempenha uma função dinâmica e criadora “o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística (DESGRANGES, 2011, p.29)”.

Tal visão dos autores foi observada, pois a apreciação feita pelos alunos junto aos grupos que se apresentaram na pesquisa se deu pela percepção e pela compreensão da obra, a partir de suas realidades. Ou seja, o que o artista faz é apreciado de modo fruído pelo

¹⁹ Flávio Desgranges é professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desde 2015. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP. Livre-docente em Artes Cênicas pela USP.

²⁰ Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo importante da linguagem e pensador russo, teórico e pesquisador da cultura europeia e as artes. Sua influência é facilmente notada em estudos sobre história, filosofia, antropologia, psicologia, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

receptor/contemplador, que recria a obra a partir do seu juízo pessoal, nascendo assim o pensamento crítico e a percepção de que o apreciador é um interlocutor vital no ato cênico.

As apreciações das apresentações realizadas na escola causaram um momento de encantamento e descoberta dos alunos pelo fazer artístico, foi uma relação de prazer, curiosidade e aprendizado. Já as vivências realizadas com os grupos passam pelo viés do aprendizado a partir da singularidade da experiência do corpo do aluno, num processo de atitude criativa e compartilhada. Os compartilhamentos ocorridos nas vivências permitiram também o acesso dos alunos aos contextos sociais aos quais os grupos estão inseridos. Esses contextos fazem parte dos processos pelos quais foram construídas as apresentações artísticas realizadas pelos grupos no projeto.

Retomando as ideias de Isabel Marques (2007), percebo que quanto mais acesso a diferentes linguagens artísticas tivermos, e principalmente sendo, por meio da apreciação, fruição ou vivência, teremos mais possibilidades de ter novos olhares para o mundo. São essas variadas leituras de mundo que preenchem de significados a vida em sociedade. Esses conceitos, apreciação, fruição e vivência, colaboram para a corporalização do que, segundo Dewey (2010), pode ter vários nomes como: experiência estética; completa ou singular, que associada às circunstâncias que a rodeiam e fazem da relação de um organismo vivo com o meio brotar um estado germinal da arte.

É possível encontrar na Abordagem Triangular²¹ de Ana Mae Barbosa²², um outro pensamento que propõe a fruição como parte do processo de ensino e aprendizagem. Suas ideias trazem pontos de convergência com a apreciação, a fruição e a contextualização.

Fazer arte, fruir/ler arte, contextualizar arte. Trinômio tão conhecido elaborado por Ana Mae Barbosa desde a década de 1980 – ao mesmo tempo tantas vezes ausente dos planejamentos e práticas do ensino de Arte nas escolas, ONGs, institutos e fundações. Perdemos as relações com o potencial transformador da arte e com o trinômio proposto por Ana Mae Barbosa quando, em vez de criar, levamos os alunos a reproduzir; quando em vez de compartilhar arte produzida socialmente, oferecemos os clichês banais da indústria do entretenimento; quando, em vez de observações, experimentações, análises e interpretações, oferecemos aos alunos um amontoado de dados e leituras prontas e fechadas sobre os trabalhos de arte (MARQUES, p. 36, 2014)

²¹ A Proposta ou Abordagem Triangular também é chamada como Metodologia Triangular (termo atualmente revisado e repudiado pela própria autora). Ela surgiu pela necessidade de uma alternativa a prática de livre expressão para o ensino de arte, atualmente é a principal referência do ensino da arte no Brasil.

²² Ana Mae Barbosa é a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston. Autora de diversos livros e artigos fundamentais para o estudo nesta área.

A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, compreende o ensino/aprendizagem da arte envolvendo principalmente: leitura da imagem/objeto (análise, interpretação e opinião), contextualização e prática artística (o fazer). A princípio, a Abordagem Triangular, estava voltada às artes visuais, com o passar do tempo ela foi aplicada em outras linguagens da arte.

Com a chegada da metodologia triangular, a pelo menos duas décadas, mais efetivamente nas escolas, os professores e os alunos puderam estar mais intimamente ligados aos artistas que fazem parte do contexto sociocultural. Essa é uma parte da completude da Abordagem Triangular.

Estamos a todo o momento sendo expostos a estímulos imagéticos vindos das relações com o cotidiano. Vou chamar de estímulo imagético todas as imagens que nos atravessam. Vindas de várias maneiras desde campanhas publicitárias, passando por imagens que nos chegam pela internet a obras de arte em suas diversas linguagens. Para termos uma leitura mais problematizadora desses estímulos é preciso analisar, interpretar e emitir opinião a respeito deles. Essa é a leitura proposta por Ana Mae, que reflete os ensinamentos que teve como aluna do pedagogo Paulo Freire, quando ele propõe uma leitura maior do mundo que nos rodeia. Para ampliar essa leitura podemos usar aspectos relacionados à apreciação de espetáculos e a vivência com as práticas artísticas.

Quando a Abordagem Triangular propõe a contextualização, devemos ficar atentos para não ficarmos presos ao conteúdo bibliográfico e ou da história da arte. Temos que relacionar esses conteúdos a um contexto social ao qual o aluno e a comunidade estão ligados, trazer as memórias existentes e transformá-las em conteúdo também. Na prática realizada na pesquisa, além das aulas expositivas sobre o contexto dos espetáculos e dos grupos, o que mais funcionou foi à vivência realizada com cada grupo.

No terceiro ponto, que é o fazer artístico, o mais importante é o processo pelo qual o aluno passa. Ele deve proporcionar uma experiência de fruição durante toda a produção para que o ensino/aprendizagem seja completo e significativo para o aluno. Devem ser empregados na prática os conceitos estéticos e poéticos identificados nos pontos anteriores de leitura e contextualização. A partir das vivências com os grupos e da experimentação dos exercícios de treinamento e criação feita com os alunos pelos grupos, podemos depois acessar essas memórias através da repetição e recriação a partir do que foi experienciado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa na escola percebi que os pontos usados na Abordagem Triangular tem uma ligação com o que venho trabalhando na escola e que eles não precisam ser usados separadamente. Como por exemplo, tivemos a contextualização

sendo abordada em mais de um momento, como dias antes de cada apresentação e depois a contextualização foi feita novamente, mas desta vez pelo próprio grupo. Bem como o fazer/releitura dos alunos foi sendo reelaborado e revisitado a cada apresentação e vivência realizada com os grupos, durante as aulas no curso e formalizado pela realização final em forma de cortejo apresentação na escola. Assim podemos perceber que existe uma interligação entre eles, um está contido no outro. Ou seja, a compreensão dos conteúdos acontece simultaneamente, pois “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p.40). Isso não quer dizer que os elementos não possam ser trabalhados em tempos diferentes, mas que quando trabalhados fique claro que eles são inter-relacionados. O desafio é não manter a proposta estática.

Para que a proposta se mantenha dinâmica deve ser constante a reflexão e problematização por parte do professor. A proposta da pesquisa vai ao encontro da Abordagem Triangular do ler/fruir/fazer, e mergulha no campo do fazer artístico do aluno com o acontecimento da experiência fruída e prazerosa.

CAPÍTULO 3 - UM DIÁLOGO ESTÉTICO-EXPRESSIVO ENTRE ASPECTOS DA CULTURA POPULAR E SEU DESDOBRAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Na atual realidade do planeta Terra, talvez a busca da criação comunitária, do exercício de proposições cênicas que revisitem definições cristalizadas do espaço entre o público e o brincante, seja de fato um movimento de vanguarda. Considerando isso, essas poéticas podem ser ditas não tradicionais ou contemporâneas, mas *atemporais*.
Joana Abreu (2005, p.137)

No presente capítulo objetiva-se destacar a importância dos saberes inerentes às Culturas Populares Brasileiras para as diferentes linguagens artísticas trabalhadas na escola. Para tanto será introduzido o pensamento de autores como Nestor Garcia Canclini²³ (1998), Alfredo Bosi²⁴ (1999) e Boaventura de Sousa Santos²⁵ (2007-2013) a fim de compreender como a ideologia dominante cria o ambiente certo para a negação de aspectos dessas culturas denominadas tradicionais, revelando assim as dificuldades para a existência e a aceitação da herança cultural e estética da cultura popular brasileira.

Acerca deste assunto faremos, a partir das leituras de autores como Eloisa Leite Domenici (2009, 2015), Joana Abreu (2005, 2010, 2017) e Inacyra Falcão (2006), a abordagem de aspectos expressivos e simbólicos das culturas populares e como eles podem contribuir na concretização da aprendizagem de forma múltipla e criativa. A ideia é ressaltar como podemos encontrar nesses aspectos expressivos as formas e características de qualidades estéticas próprias enquanto material para o ensino das Artes Cênicas. Com o foco na discussão acerca da transmissão de saberes das culturas populares e suas especificidades, apresentaremos reflexões e propostas educativas que valorizam essas diferentes culturas. Por fim, apresentaremos os grupos artísticos participantes da pesquisa descrevendo suas trajetórias e como se deram suas apresentações neste trabalho.

²³ Néstor García Canclini é um antropólogo argentino contemporâneo. O foco de seu trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir de ponto de vista latino-americano. É considerado um dos maiores investigadores em comunicação, estudos culturais e sociologia da América Latina.

²⁴ Alfredo Bosi é professor emérito da Universidade de São Paulo, crítico e historiador da literatura brasileira, membro da Academia Brasileira de Letras desde 2003.

²⁵ Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. É igualmente Director do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça.

3.1 Cultura popular e suas estéticas

Muitas pessoas entendem a cultura do povo como uma arte com menor valor que as outras, considerando bom apenas o que a classe dominante considera como “cultura”. Esse paradigma representa as relações culturais excludentes e estão diretamente relacionadas com a injustiça social. O próprio povo, por muitas vezes, não reconhece nem se apropria da sua herança cultural e estética, além de que esse direito também lhe é negado. Esse entendimento leva a grande maioria da população a aceitar a cultura que vem da elite como uma cultura maior.

Santos (2013) defende o fortalecimento dos saberes que compreendem essa coletividade por meio da Ecologia dos Saberes, uma proposição explicada por ele:

[...] é uma maneira de que grupos sociais amplos representem o mundo como seu, isto é, como o mundo que lhes pertencem, e por tanto, sobre o qual eles têm possibilidade de mudar. [...] A Ecologia dos Saberes faz parte de um conjunto de epistemologias de construção e validação de conhecimentos onde o aspecto cognitivo não se separa do aspecto político (SANTOS, 2013).

Ainda dentro dos conceitos da Ecologia dos Saberes, Santos coloca que os “saberes são incompletos”, uns são mais completos para determinadas funções e outros para outras funções. Assim, não devemos considerar o tradicional, que tem um caráter local, como algo subalterno com poucas características artísticas. Porém, o que acaba acontecendo é que o que vem do povo torna-se dependente de aprovação da ideologia dominante. O povo e o que vem do povo permanecem sendo excluídos, até que chegue o momento em que esses bens sejam legitimados pelo mercado de bens simbólicos, e mesmo assim, sabemos que:

O popular costuma ser associado ao pré-moderno e ao subsidiário. [...] No consumo, os setores populares estariam sempre no final do processo, como destinatários, espectadores obrigados a reproduzir o ciclo do capital e a ideologia dos dominadores (CANCLINI, 1998 p.205).

O conceito antropológico do termo cultura como conjunto do modo de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social; e, ao mesmo tempo, abandonar o conceito mais restrito, pelo qual cultura é apenas o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisa superiores (BOSI, 1992, p.319)

Canclini e Bosi dialogam sobre os conceitos e as associações feitas a respeito das Culturas Populares, sua circulação e aceitação, considerando-os como bens de consumo. Elas devem ser tratadas como uma expressão de realização complexa, não homogênea e inteirada

com o tecido social que a produz, e não apenas como um produto final a ser aceito ou não pelas classes Dominantes. É indispensável compreender a pluralidade cultural brasileira.

Diante desse panorama, qual o papel das culturas populares na escola? Se o ensino dessas culturas for encarado apenas como um meio de consumo de saberes ou como algo pitoresco, é possível que estejamos fadados a encarar a continuidade da exclusão social e um reforço à condenação do povo à subalternidade. Devemos ter uma nova posição e sermos críticos, percebendo que não somos apenas vítimas do sistema, mas que também temos capacidade de produzir arte. Na realidade, estamos fazendo isso em diversos momentos, talvez não estejamos percebendo ou não damos o devido valor.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na valorização desses saberes como linguagem, bem como de mostrar que essa linguagem ultrapassa as contribuições oferecidas pela escola. Vivemos numa sociedade espetacularizada, para a qual precisamos estar aptos para ler os vários signos aos quais estamos expostos cotidianamente. Para tanto, é importante encontrar o caminho e as ferramentas que possibilitem legitimar a criação e recriação das culturas populares. Assim, poderemos construir um terreno fértil para a possibilidade de quebra desse ciclo criado pelos grupos hegemônicos e pelo mercado de arte subordinado pelo neoliberalismo.

Para que exista uma perspectiva de mudanças nesse ciclo, é preciso estar atento a maneira de abordar o assunto, se faz necessário a abertura de uma interlocução entre diferentes contextos de produção de saberes. Quando o conteúdo a ser transmitido são os saberes das culturas populares, existe uma teatralização do tradicional relacionada ao exotismo e ao primitivismo, que leva em conta três aspectos que condenam o tradicional popular ao subalterno, são eles: “[...] o folclore, as indústrias culturais e o populismo político” (CACLINI, 1998, p. 206-207). Para tanto, o sistema escolar como um todo, e principalmente os professores, devem ter o conhecimento desses três aspectos que se configuram enquanto estratégias para o controle social que exercem, de maneira informal, a manutenção da hegemonia existente, são relações de clientelismo, dominação e hierarquia.

Para uma abordagem de conteúdo mais contextualizada das culturas populares, temos que ter a disponibilidade de entender que elas são preexistentes a modernidade e que tem uma forma própria de criação e dinâmica. Não devemos tratá-las como um objeto final de consumo inalterável, mas sim como organismos vivos em processo, que na sua maioria são complexos e formados por uma rede de agentes sociais envolvendo percepção, criação, realização, identidade e recriação de práticas culturais particulares. Segundo Canclini (1998), a folclorização dessas práticas é alimentada por interesses que reduzem essa complexidade.

Interessam mais os bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação (CANCLINI, 1998, p. 211).

Existe um mercado simbólico em desenvolvimento constante, ao qual o tradicional-popular também pertence, ao interagir com a modernidade. É um mercado amplo que valoriza os bens culturais como objetos finais de consumo. Diante dessa possibilidade de acesso superficial o aluno torna-se um sujeito que pode mudar esse perfil de consumo. Existe uma grande quantidade de manifestações culturais no Brasil, e para que o aluno possa desfrutar melhor dessas experiências estéticas ele precisa ter acesso aos aspectos que as compõem.

A fim de minimizar o preconceito de que as culturas populares são desatualizadas, dentro das metodologias educacionais podemos dar um foco maior aos processos, agentes e transformações que ocorrem com esses fenômenos. Não podemos esquecer que existe uma massificação das culturas, e que estamos sendo atingidos por discursos políticos nacionalistas oriundos de várias vertentes.

No sistema escolar muitas vezes não é diferente, permanece uma visão nostálgica sobre o popular e o tradicional como algo simplório e único pertencente ao passado. Difundindo um conceito ultrapassado onde, o que é considerado como folclore não deve ser mexido e deve ser usado apenas como referência de práticas antigas e estáticas, uma forma de folclorização das manifestações populares, onde o velho e o novo são vistos como opostos e estanques. Ao contrário disso, devemos entender que as culturas populares se transformam, interagem e se reproduzem junto com as forças da modernidade, não para legitimá-las, mas porque os processos sociais de transformação fundamentam uma função pulsante às culturas.

Ao contrário e de forma complementar, a reprodução das tradições não exige fechar-se à modernização. [...] a reelaboração heterodoxa – mas autogestiva – das tradições pode ser fonte simultânea de prosperidade econômica e reafirmação simbólica. Nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino fatal dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade (CANCLINI, 1998, p. 238-239).

Uma ‘atualização’ da tradição perpassa por um mergulho no contexto que a rodeia. E de fato é isso que acontece naturalmente com as manifestações populares em suas várias linguagens sejam elas folguedos, artesanatos, danças ou músicas. A dinâmica, a interação e a inovação estão presentes nas estéticas pertencentes a esses universos. O artista da cultura popular tem a liberdade associativa como qualquer outro artista, ele pode realizar

sobreposições de formas e significados e fazer interlocução de maneira a ligar-se com outras brincadeiras populares e diferentes estéticas.

Na escola, essa liberdade associativa, se estende aos alunos, que em suas atividades podem associar a linguagem da estética popular a outros elementos expressivos fazendo um cruzamento destes para a sua construção artística, pois a produção artística não se resume às referências consideradas como grandes obras de arte. Ela é também o espaço onde a sociedade se coloca através das produções realizadas em todas as esferas. Dessa maneira, também, podemos garantir o acesso do aluno à cultura popular brasileira a qual ele tem direito.

A experiência singular com as manifestações populares representa uma possibilidade de acesso aos saberes dessa brincadeira, que se configura, também, por processos cognitivos elaborados na interação com seus contextos, como descreve Eloisa Dominici:

A configuração de uma brincadeira é, de fato, uma forma transitória dos processos cognitivos, comunicacionais e evolutivos que ocorrem no corpo; um objeto mutável, em constante co-evolução com o ambiente (DOMINICI, 2015, p. 235).

Os saberes das culturas populares, que são passados geralmente por meio da transmissão oral, tem um espaço reduzido, às vezes inexistente, nos ambientes de domínio da cultura letrada, e nele está incluso a escola. A grande maioria destas reduz esses saberes a atividades realizadas em datas comemorativas, ou quando muito em projetos temáticos. Inalcyr Falcão dos Santos²⁶ compreende essa transmissão construída a partir do aspecto antropológico, da herança oral, da linguagem corporal e do aspecto educativo que devem caminhar lado a lado no aprendizado dos saberes populares. Santos (2006) dialoga com Canclini (1998) quando apresenta sua visão:

Vejo teorias etnocêntricas continuarem bastante arraigadas e disseminadas através do sistema educacional, desestruturando e diluindo a tradição africano-brasileira, impedindo com isso a formação de uma realidade plural artística nacional e a descoberta aprofundada e audaz na criação artística e nos métodos educacionais com raízes brasileiras. Permanecem obstáculos estabelecidos pelas noções de “folclore”, “terceiro mundo”, “restos culturais”, amplamente difundidos no sistema político-cultural brasileiro (SANTOS, 2006, p.26).

A proposta metodológica realizada aqui busca a quebra desses obstáculos e o aprofundamento na relação de aprendizado para um contato maior do aluno com esses

²⁶ Inalcyr Falcão dos Santos é uma cantora lírica, professora doutora e pesquisadora das tradições africano-brasileiras, na educação e nas artes performáticas no Departamento de Artes Corporais da Unicamp. É filha de Mestre Didi e neta de Mãe Senhora, Iyalorixá do Candomblé.

saberes. Não é só a questão de aprender o que não se sabe, mas sim, de descobrir o que está por trás e para além disso, adentrando num novo sentido para este saber. Um contato que abrange um contexto de experiências vividas não pela escrita, mas sim pela prática. Num processo de aprendizagem que ocorre no cotidiano e nas interações com a sociedade.

3.2 Aspectos expressivos e pedagógicos das culturas populares e suas abordagens nas Artes Cênicas

A identificação e valorização desses aspectos apresentam-se dentro de um contexto híbrido e complexo, pois a sua construção é dinâmica e se estabelece com uma continuação de seu uso como signos de identificação em cada manifestação. São aspectos singulares que compõe a diversidade desse campo de pesquisa. O uso desses diversos elementos de significação estão amalgamados no contexto de vida e do social do indivíduo. Segundo Eloisa Leite Domenici²⁷ (2015), esse saber faz parte do cotidiano de vida dos brincantes.

Os significados expressos nas brincadeiras populares não estão prontos. Eles são criados pela ação dos brincadores em momentos que extrapolam a duração daquele acontecimento. O que mais fica evidente é que existem informações organizadas no corpo dos brincantes que mostram uma continuidade semiótica entre a brincadeira e o trabalho, a festa e o cotidiano (DOMENICI, 2015, p.192).

Para os alunos, que tem pouca ou nenhuma relação com essas manifestações populares, fica mais difícil o uso e até mesmo a aproximação com esses aspectos expressivos constituintes das manifestações. Pude perceber nas aulas, durante a realização do curso, que no momento em que íamos refazer o que aprendemos com os grupos, por exemplo, no aprendizado de alguns passos, movimentos e estruturas coreográficas da brincadeira do cavalo marinho, a aula logo se tornava repetitiva e enfadonha. E embora os alunos estivessem envolvidos em um primeiro momento com o contexto, estimulados pela vivência com o grupo, eles ficavam dispersos e não se identificavam com esses processos de transmissão de saberes.

Foi a partir desta observação que resolvi colocar outros recursos expressivos presentes na brincadeira, aproximando os alunos dos demais elementos de cena. O caso específico ocorreu durante o processo de aprendizado do cavalo marinho, que além da música que já se fazia presente nas aulas, envolveu também o contato com versos e instrumentos musicais

²⁷ Eloisa Leite Domenici Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, Artista da Dança, Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE), desenvolve pesquisas sobre interfaces entre as artes cênicas e as tradições populares.

(baquetas, reco-reco, ganzá, apito); detalhes da indumentária como: peças de figurino (paletós, saias, camisas, calças, jaqueta), adereços (arcos, chapéus, bexigas, máscaras, fitas, facão) e a figura do boi em forma de uma alegoria.

A chegada dessa diversidade de aspectos expressivos e estéticos estimulou e potencializou o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Assim também pode funcionar em relação ao das manifestações das culturas populares brasileiras, onde o aprendiz apresenta a aspiração, a curiosidade e a dedicação para dominar saberes específicos da tradição. No processo contínuo de aprendizado dos brincantes, não existe uma separação entre as linguagens artísticas, como: música, dança, artes visuais e encenação. Tudo está unido num contexto coletivo, como, colocam Monteiro e Dias (2010, p. 351):

Ademais, no caso da música tradicional brasileira, não se pode concebê-la separada da dança, do teatro, já que uma nítida distinção entre as artes inexiste no universo da cultura popular: canto, dança, poesia, encenação estão quase sempre imbricados em corpo expressivo único, e tentar separá-los implica necessariamente a transfiguração de seu sentido.

Mais do que separá-los em blocos, a intenção é mostrar de que maneira os brincantes constroem seus saberes dentro desse corpo expressivo único, que se completa no outro, com o outro na experiência singular atravessando o corpo. As atividades que incluem o corpo como meio de comunicação, levam o aluno ao encontro da aprendizagem como o senso de apreciação e de reflexão crítica. A ideia é que o aluno possa adquirir um certo domínio de conhecimentos, contextos e práticas corporais que possam se relacionar em um processo de construção de sujeitos criativos e transformadores do mundo.

Dentre esses elementos que estamos relatando, temos também a presença da associação entre o jogo e a contextualização. A relação do jogo com a construção da dança ou da cena, bem como entre a dança e o dia a dia dos brincantes. E nesse jogo do brincante é importante não impor passos ou coreografias isoladas e específicas desconectadas de um contexto, o aluno pode experimentar a dança com movimentos menos padronizados. Segundo Domenici,

Esta forma de transmissão de conhecimento não segue a premissa de que um aprendiz repita o movimento tal qual um modelo. O brincante pode criar a sua própria maneira de dançar, respeitando certas restrições. Em nenhum momento lhe é exigido a excelência na execução dos movimentos, pois, a princípio, não existe um ideal a ser atingido, ou pode-se dizer que existe uma grande margem de ‘negociação’ entre o que poderia ser considerado ideal e o que cada brincante consegue produzir. O que dirige o aprendizado é mais um engajamento na dança do que a cópia de movimentos (DOMENICI, 2009, p. 10).

Não diferente disso, ao aluno cabe à possibilidade do engajamento na atividade proposta pelo professor, e não uma mera reprodução do movimento ou estruturas coreográficas descontextualizadas para atingir uma meta educacional. O aluno aprende e reatualiza os padrões de movimento de acordo com os seus próprios limites, sejam eles físicos, perceptivos, envolvendo memória, juízo e/ou raciocínio. Para tanto o professor deve ficar atento ao que o aluno pode produzir nessa experiência com a brincadeira.

É uma construção contínua a partir dos aspectos vivenciados a cada dia na prática com os alunos, nas leituras feitas, nas contextualizações compreendidas. São camadas de ideias que vão se formando ao longo do processo, valorizando a criatividade, particularidade e singularidade de cada um. Podemos relacionar essa experiência de aprendizagem com o conceito de brincante, entendida dentro de uma abordagem que inclui o ator brincante, já que temos nos grupos analisados esse perfil. Para tanto entende-se o fazer do ator brincante da seguinte maneira:

Mais do que apresentar ou que representar, o termo brincar parece mais adequado para designar o fazer do ator brincante. Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se brinca. Brinca-se no sentido de que os brincantes apenas se divertem, junto com o público, que também faz parte da brincadeira. E aqui se usa o termo brincar, na acepção mesma de brincadeira infantil. Mas de uma brincadeira infantil coletiva (como são mesmo a maioria das brincadeiras infantis), na qual os brincantes, a partir de um acordo sobre uma estrutura, vivem uma outra vida, uma vida de faz de conta, improvisando livremente (BARROSO, 2004 apud OLIVEIRA, 2005, p. 133).

A relação do brincante com a brincadeira se estabelece por meio do jogo criado com o público, que passa a fazer parte da dinâmica de cada manifestação tornando inerente a condição de variação e mudança em qualquer brincadeira. É uma troca que pode gerar novos espaços de criação. A partir do processo de criação, que se dá ao mesmo tempo com o de formação do brincante e na relação com o público, verificamos as dinâmicas de sistematização dos conhecimentos.

Joana Abreu²⁸ em suas pesquisas propõe que, para aprofundar os conhecimentos das realidades distintas se faz necessário uma convivência com grupos e/ou mestres brincantes “A intenção em tal encontro é menos de aprender a técnica da dança e mais de imbuir-se do jogo, da brincadeira, da ação *circular* e grupal, da troca” (OLIVEIRA, 2005, p.137). Essa condição

²⁸ Joana Abreu Pereira de Oliveira É atriz de teatro, professora da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás e doutoranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais - FCS/UFG Pesquisa as brincadeiras e brincantes populares como referência para o trabalho do artista-educador de teatro.

do improviso colabora para o estímulo a imaginação e por consequência contribui na formação do aluno criativo.

Uma outra abordagem que colabora com a proposta da pesquisa é a Pedagogia Griô e sua profunda relação de respeito com os mestres das culturas populares. A Pedagogia Griô usada por Lilliam Pacheco²⁹ e o pensamento de Ilo Krugli, enquanto encenador e educador do campo do Teatro, servem aqui também de referência para fundamentar procedimentos utilizados na proposta pedagógica pesquisada. Algumas ações ou ideias como o *encantamento*, as *vivências*, o *diálogo* e as *partilhas*, bem como a *celebração*, são saberes que acompanham a cultura oral, e são compreendidos como princípios da sistematização do aprendizado para a formação do aluno criativo.

Durante a pesquisa esses fundamentos se tornaram a base das atividades realizadas, por meio das atividades de fruição, envolvendo o contato direto dos alunos com os grupos que estiveram na escola e compartilharam dos seus saberes através das apresentações e vivências. Neste contato direto os alunos puderam observar e praticar as atividades propostas pelos grupos, que funcionaram como incentivadores das trajetórias a serem percorridas no decorrer do curso.

Muito do que foi vivenciado pelos alunos tem uma relação com as propostas norteadoras da Pedagogia Griô, que é uma elaboração do conhecimento que parte do próprio conhecimento. Conhecimento este que chega por meio da oralidade, do conhecimento do outro, do conhecimento que se coloca e que se aprende na prática. É uma proposta metodológica criada por Lillian Pacheco com princípios, práticas e modelos de ação pedagógica para tornar possível a realização de aprendizado por meio de um diálogo efetivo entre a tradição escrita com a tradição oral. Segundo Lillian Pacheco,

29Lillian Pacheco, educadora biocêntrica, facilitadora de biodança, escritora e poeta; criadora da Pedagogia Griô; idealizadora e coordenadora pedagógica do projeto institucional Grãos de Luz e Griô, Lençóis-BA e dos projetos Ação Griô Nacional, Trilhas Griôs Chapada Diamantina e Universidade Griô.

A tradição oral compromete completamente o mundo simbólico da história de vida de quem a estuda, porque só é compreensível por meio da vivência de cada palavra que ouve e de rituais iniciatórios. Portanto é preciso aprender com a tradição oral brasileira. Reconhecer e reinterpretar a tradição oral através de uma política pública e pedagogia que possibilitem aos brasileiros uma aprendizagem vivencial e reflexiva profunda de sua própria ancestralidade.

...

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas analfabetas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens e materiais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião. Existe um sistema de educação informal, uma cultura que resiste ao ciclo intergeracional da pobreza preservando uma riqueza cultural e identitária no Brasil (PACHECO, 2006, p. 41).

A palavra Griô, ao nomear a referida proposta pedagógica, traz a carga simbólica dos mestres e contadores de história presentes nos povos do oeste da África que foram colonizados pelos franceses. Os Griôs em seus locais de origem são como os mestres das culturas populares, pensando no Brasil, são os indivíduos que detém a memória do grupo e funcionam como difusor de tradições. Nesse sentido, a pedagogia trabalha a apropriação do saber da tradição oral, mas uma tradição oral não como um objeto final de consumo, e sim como um parceiro numa via de mão dupla de aprendizagem, pelo encantamento e pela vivência, mostrando por meio de suas práticas que esse saber, que vem dessa matriz é legítimo.

Aos mestres e artistas foi dado o espaço para a transmissão oral do seu conhecimento, em primeira mão por meio da escuta direta e posteriormente praticada pelos alunos. A proposta da pesquisa foi inspirada na Pedagogia Griô, mas não é uma realização desta. Os limites para a realização da pesquisa foram determinados devido ao pouco tempo de realização efetiva em sala de aula e o contato restrito dos alunos com as brincadeiras e seus mestres.

A experiência de aprendizagem está presente na forma como os mestres transmitem seus saberes, eles também foram aprendizes e suas diferentes maneiras de transferir os saberes encontram-se interligadas por esta experiência. Os mestres elaboram estratégias de ensino-aprendizagem criando seus próprios etnomodelos e etnométodos pedagógicos. Esses conceitos estão ligados a etnopedagogia, que trata do conjunto das vivências de aprendizagem dos componentes de uma comunidade que se integram no tempo e no espaço, como sujeito-produtores de suas próprias experiências, promovendo e sofrendo alterações sociais e ambientais no meio em que convivem (LUCAS et al, 2003).

Assim, além do universo da oralidade a Pedagogia Griô também defende o conhecimento por meio da experiência corpórea, como parte do processo. Ela estuda e pesquisa a existência de uma memória, de uma sensibilidade e subjetividade que estão guardadas em outros tempos. Desta maneira não podemos desconsiderar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Existe um olhar holístico para o conhecimento, considerando a importância do papel de cada um como produtor de saberes. Com o aspecto holístico buscamos facilitar os processos de desenvolvimento da identidade, estabelecendo relações horizontais durante suas investigações e atividades propostas. Como por exemplo, nas relações de descoberta dos contextos em que se encontram os grupos por meio das aulas expositivas e vivências, buscando uma compreensão mais integral do que estávamos experienciando.

Nas palavras de Lilian Pacheco (2006) a proposta da Pedagogia Griô dialoga entre os dois universos: Tradição Escrita – acadêmica, escolar e urbana; e Tradição Oral – comunitária, vivencial, periférica e rural. Nesse diálogo busca cumprir as demandas referentes ao ensino das culturas africanas Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e indígenas Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008³⁰. Pensando dessa maneira encontramos no sistema educacional formal ou não formal o lugar social onde integra educação com a tradição oral. Nos seus pressupostos a Pedagogia Griô se constitui numa prática de educação transformadora.

A forma de transmissão dos saberes das culturas populares tem seus próprios sistemas de valores que são repassados de maneiras diversas, e muitas vezes estão relacionadas à aspectos específicos de cada manifestação podendo ser compartilhado de formas diversas. Já nos ambientes formais, no caso a escola, vem mantendo a maneira bem hegemônica quanto à forma de transmissão de saberes.

Na Pedagogia Griô os mestres são ‘guardiões’ das sabedorias e transmitem seus conhecimentos num processo contínuo de sabedoria intangível que muitas vezes não pode ser medido pelos documentos escritos. A singularidade desses saberes inclui a consciência de que o processo de aprendizagem está sempre por se fazer. Existe um vínculo entre o aprender e a fruição na experiência singular da brincadeira. O mestre Griô também desempenha o papel de encorajador ou intermediário entre o aprendiz e os saberes da tradição.

Nas linguagens da artes cênicas também figura esse universo do tangível e do intangível, podendo ser fértil em qualidades e maneiras de transmissão dos saberes de tradição

³⁰ Essas Leis estão em vias de alteração, mas até a defesa desta pesquisa não houveram alterações registradas.

oral. Essa maneira de transmissão de saberes não é identificada pelos alunos como conteúdo, e muitas vezes é tratada de forma menor, existindo um vácuo entre a riqueza da tradição oral e a arte como linguagem na escola.

Nesses processos de construção de saberes entrelaçados com as brincadeiras, foram usadas na pesquisa duas estratégias inspiradas na Pedagogia Griô e no seu modelo de ação pedagógica, são elas, a *roda das oficinas* e a *roda da caminhada do Velho Griô*, sendo que cada estratégia foi adequada para a realização do curso durante a pesquisa. A *roda das oficinas* na Pedagogia Griô trata-se de atividades de vivências relacionadas ao tema gerador do ano e que incluem os mestres desenvolvendo as potencialidades das crianças e dos jovens. Essa ação inspirou a realização das vivências com os grupos e a oficina de maquiagem solicitada pelos alunos. Já a *roda da caminhada do Velho Griô*, que funciona como um ritual de vínculo e aprendizagem foi o estímulo para o cortejo realizado ao final do curso.

Quando as apresentações e vivências realizadas pela pesquisa na escola propiciaram uma abertura de acesso aos saberes das culturas populares, elas produziram uma quebra na estrutura de funcionamento formal da escola, dando novos ares, abrindo diferentes possibilidades com a chegada de outros cenários, e valorizando os saberes dessas tradições como um ponto de partida que pode ser reestruturado em outros contextos interdisciplinares.

As apresentações dos grupos na escola, corresponderam a um elemento espetacular inerente às brincadeiras populares. O corpo neste contexto da brincadeira popular está ligado ao lúdico e ao festivo, que por sua vez se liga ao espetacular e que se configura como o eixo de ligação com o mundo.

3.3 Hoje tem espetáculo: vivências entre a brincadeira e a sala de aula

Neste subitem apresento as atividades realizadas no decorrer da pesquisa junto aos grupos numa constante relação com a apreciação e fruição através de vivências com grupos teatrais e de cultura popular, considerando o aluno também como espectador-participante.

A participação dos grupos convidados se fez através das apresentações e vivências realizadas na escola. Neste momento descreverei essas experiências que foram tão importantes e indispensáveis, vivenciadas durante o processo de pesquisa pelos três grupos, sendo eles: Família Los Iranzi; Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestre Tina e Brincantes; e Grupo de Teatro Engenho Imaginário. Os grupos foram escolhidos pelo seu referencial artístico que tem uma ligação com as culturas populares

brasileiras, e pelo fato de terem entre os seus componentes crianças e adolescentes, proporcionando maior identificação com os estudantes.

Em paralelo às atividades realizadas pelos grupos convidados, o curso “O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”, como já explicado na introdução, foi oferecido aos mesmos alunos e ministrada por mim. O material que desencadeava cada oficina era fornecido pelas vivências com estes grupos que ocorriam logo após suas apresentações e duravam duas horas. Sobre os desdobramentos destas experiências com os grupos em contexto das oficinas orientadas veremos no próximo capítulo.

3.3.1 Apresentação e vivência com a Família Circense Los Iranzi

Como parte da atividade prática que compõe a pesquisa, tivemos na escola as apresentações de espetáculos realizadas pelos grupos convidados. A primeira atividade foi realizada com a participação da Família Circense Los Iranzi, que trouxe no dia 06 de abril de 2017, o espetáculo ‘De volta ao Picadeiro’.

A Família Circense Los Iranzi nasceu da união e do desejo, do então, casal Júnior e Viky Iranzi (os palhaços Chumbinho e Mamadeira), que sonhavam desde a juventude em andar pelo mundo e viver da Arte. Aos poucos a família foi crescendo, primeiro veio Luana (palhaça Jujuba), depois Pedro (palhaço Espoleta) e por último Manuela (palhaça Coxinha).

No percurso de suas vidas encontraram muitos artistas e com eles a família de brincantes aprendeu algumas técnicas de circo, como: malabares, pirofagia, perna-de-pau e palhaçaria, não esquecendo as brincadeiras e dos encontros com os mestres do teatro de bonecos. Sempre com o foco nas intervenções e apresentações em praças, ruas, semáforos e espaços públicos, em geral nos mais diferentes lugares, principalmente na região nordeste.

A Família Circense Los Iranzi está na estrada há mais de 17 anos e tem como seus mestres Carlos Babau um dos fundadores do grupo Carroça de Mamulengos(Crato/Ceará), e Babi Guedes mestre do teatro de bonecos (Fortaleza/CE). Neste caminho percorrido montaram os espetáculos: ‘Caminhão de Palhaços’, ‘Tomara que não chova’ e ‘De volta ao Picadeiro’. Esse último espetáculo é o que o grupo levou para apresentar na escola, e fará parte da pesquisa, em sinopse fornecida por Araújo Júnior (2017), o espetáculo conta a história de:

Uma família de brincantes! Cinco palhaços em cena, chumbinho, mamadeira, jujuba, espoleta e coxinha, brincam com a magia do picadeiro, transformando números tradicionais em uma fantástica história possibilitando ao espectador um contato direto ao mundo imaginário do circo, resgatando as tradições mambembes unindo música, teatro e um texto simples popular. Vamos sonhar!!! Brincantes: Virginia Iranzi, Luana Iranzi, Pedro Iranzi, Manuela Iranzi, Júnior Iranzi.³¹

Figura 2: Família Los Iranzi em performance (2015) no espetáculo ‘De volta ao picadeiro’



Fonte: Imagem do arquivo da autora, 2015.

Essa é a proposta que o grupo Los Iranzi traz com a sua apresentação, um mergulho na alegria de uma família circense que leva alegria, generosidade e brincadeira por onde passa.

Alunos, professores e funcionários do turno da tarde se envolveram com a organização do espaço para a realização do evento e assistiram atentos e participativos às “brincadeiras” realizadas durante o espetáculo. A apresentação ocorreu no ginásio da escola e apesar da acústica do local não ser muito boa, todos os alunos do turno da tarde conseguiram assistir o espetáculo. Houve um envolvimento geral da plateia com os artistas. Durante a apresentação existiram momentos de encantamento, gargalhadas e participação efetiva dos alunos em algumas partes. Naquele momento o foco de atenção ficou voltado para os artistas em cena, foi uma integração mútua entre espectador e artistas.

³¹ Está sinopse do espetáculo ‘De volta ao Picadeiro’ foi fornecida por Tarcísio Lopes de Araújo Júnior, progenitor da Família Los Iranzi, em texto por escrito para esta pesquisa.

Figura 3: Imagens da apresentação da Família Los Iranzi na escola



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Ao término da apresentação tivemos um intervalo para o lanche. Nesse mesmo dia tivemos a culminância da semana da alimentação saudável na escola, com um grande

piquenique coletivo no ginásio tendo a participação de todas as turmas do turno da tarde. Depois do intervalo voltamos a nos reunir no ginásio com o grupo Los Iranzi dessa vez para a realização da vivência, nessa etapa não mais com todos os alunos do turno da tarde, mas apenas com a presença dos alunos que estavam participando da pesquisa.

Figura 4: Imagens da vivência com a Família Los Iranzi na escola



Fonte: Imagem do arquivo da autora, 2017.

Fizemos um grande círculo sobre a lona que faz parte do cenário do espetáculo. Nela o grupo fez uma recepção aos alunos cantando uma canção. Em seguida cantaram músicas circenses e fizeram uma narrativa contando a história de como os pais se conheceram, onde cada filho nasceu, e como surgiu a Família Circense Los Iranzi. A curiosidade dos alunos ficou aguçada pelo fato de cada pessoa da família ter nascido num lugar bem diferente do outro.

No momento da vivência com o grupo estávamos no ginásio com muitos alunos. A vontade deles de participar era grande, embora muitos se mantinham com uma certa reserva sobre o que iria acontecer. Júnior Iranzi conduziu as atividades explicando primeiramente o que é ser brincante e como esse conceito é importante na vida da família. Segundo o ator-circence, o grupo considera o ser brincante como uma filosofia de vida, e a sua missão maior seria fazer o outro sorrir e levar a felicidade ao próximo, principalmente aos que tem pouco acesso à arte.

Depois dessa introdução fomos à parte prática onde todos puderam participar ativamente. Aos alunos foi perguntado qual a parte do espetáculo que mais havia chamado à atenção deles. A partir dos depoimentos, o grupo foi refazendo os movimentos que mais

foram mencionados, em seguida, e ainda num grande círculo cada aluno escolheu um ou mais movimentos que remetesse às expressões corporais ligadas ao palhaço e assim, atravessavam o círculo individualmente repetindo o movimento. Aos poucos essas sequências de movimentos foram se transformando numa dança solta e cômica.

Esta atividade foi produtiva, pois os alunos ficaram mais soltos e foram deixando aos poucos a vergonha e a timidez de lado. O fato dos alunos poderem estar próximos aos artistas num momento só deles durante a oficina deixou as crianças com um brilho nos olhos e um desejo de quero mais.

3.3.2 Apresentação e vivência com o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes

No dia 06 de junho de 2017, tivemos a participação do segundo grupo que integra a pesquisa, o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes.

Figura 5: Imagens do Cavalo Marinho Infantil do Mestre João do Boi



Fonte: Lilia Tandaya (2008) e Dário Júnior (década de 1980) (DÁRIO JÚNIOR; MATIAS, 2014).

O grupo foi fundado em 1967 no bairro dos Novais³², pelo mestre e educador nato da cultura popular João António do Nascimento Pereira (1938-2012) nascido em Bayeux/PB.

³² O bairro dos Novais sempre teve uma grande riqueza e potencial cultural, o desenvolvimento de grupos e a produção de mestres e de brinquedos são latentes. Atualmente, além do Cavalo Marinho, estão ativos a Tribo Indígena Xavantes, a Capoeira Angola do Mestre Naldinho, a Ciranda do Sol do Mestre Baixinho, o Babau do Mestre Joaquim Guedes, dentre outros.

João do Boi, como era conhecido, discípulo do Mestre Gazona aprendeu a brincadeira com seu avô e outros mestres e desempenhou um papel sociocultural de grande valor na cultura popular paraibana. Ele deixou seu legado vivo através dos grupos de Cavalo Marinho Infantil, atualmente aos cuidados da Mestre Tina, e o Boi de Reis Estrela do Norte, mestrado pelo seu filho Mestre Pirralhinho.

O Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestre Tina e Brincantes, composto por crianças, jovens e adultos é um folguedo que tem a forma de auto. Reúne encenações, coreografias, toadas e improvisos, e integra o ciclo de festejos natalinos. O grupo promove uma atividade permanente de cultura popular no bairro dos Novais-Oitizeiro, realizando ensaios, atualmente, na casa de Dona Iracema que já brincou na Ciranda do Sol e é avó de Jonas, sobrinho de Mestre Tina, que já dançou no Cavalo Marinho e foi contramestre. A casa fica situada na famosa rua da Alegria, 166, na cidade de João Pessoa-PB.

Sem apoio do poder público o grupo vem se mantendo pelo esforço e perseverança dos seus participantes coordenados pela Mestre Tina, onde os mesmos confeccionam seus adereços e figurinos para as apresentações que estão cada vez mais escassas.

Os componentes/brincantes iniciantes do grupo aprendem não só os passos, coreografias e músicas (loas e toadas), mas também as histórias, trazidas e contadas pelos mestres e participantes da brincadeira, sobre a cultura do Cavalo Marinho. No folguedo as crianças e os jovens dançam e cantam as toadas ao som dos instrumentos percussivos, são eles: pandeiro, triângulo e reco-reco. Os brincantes se apresentam dançando em dois cordões representando as figuras humanas como o Mateus, o Birico, a Catirina; e personagens representados por animais em bonecos animados como a Burrinha e o Boi.

A escola recebeu o grupo com muito entusiasmo, não só dos alunos, mas também dos professores e técnicos da escola, que na sua maioria nunca tinham visto a apresentação de um grupo de Cavalo Marinho. O grupo trouxe muita alegria e curiosidade, foi um encontro com o desconhecido, um momento de interação, encantamento e beleza trazidos pelo capricho dos movimentos, musicalidade, cores e elementos estéticos como adereços, vestimentas e bonecos existentes no folguedo.

Figura 6: Apresentação do Cavalo Marinho Infantil na escola



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Depois da apresentação vibrante da brincadeira, tivemos um intervalo para o lanche dos alunos e dos integrantes do grupo. A Mestra Tina e os outros componentes estavam bem felizes com a apresentação realizada, aquela foi à primeira apresentação da brincadeira feita em 2017. Além da Mestra Tina, das crianças e dos jovens, tivemos a presença no banco de tocadores do Mestre Naldinho da Capoeira Angola, também morador do bairro dos Novais e conhecedor do Cavalo Marinho que tocou pandeiro. Além de Mestre Cirilo, que já foi palhaço de circo, é atualmente tirador da figura do Mateus no Boi de Reis do Mestre Pirralhinho e toca ganzá no banco dos músicos da brincadeira apresentada.

No início da atividade depois da apresentação, a Mestra Tina organizou o grupo num grande círculo no ginásio onde aconteceu a brincadeira com os alunos participantes da pesquisa e os integrantes do grupo. As crianças menores do grupo ficaram mais soltas brincando pelo ginásio, acompanhadas de algumas mães, já os outros integrantes acompanharam a mestra o tempo todo.

O momento da vivência com o grupo foi muito importante, pois a Mestra Tina iniciou contando, com muito respeito, um pouco da história de como o Mestre João do Boi entrou em contato com a brincadeira e a tradição do Cavalo Marinho desde a sua tenra infância, e como nasceu nele o desejo de criar o seu grupo.

Mestra Tina contou também, como ocorreu do Mestre João passar a brincadeira do Cavalo Marinho Infantil para ela. Foi num momento delicado próximo do Dia de Reis em 2012. Debilitado por um câncer de próstata que estava em tratamento, Mestre João estava hospitalizado. Foi quando ele chamou algumas pessoas do grupo e falou do seu desejo que a Mestra Tina ficasse tomando conta da brincadeira. No dia 08 de janeiro de 2012, o Mestre João do Boi chega a falecer momentos depois do grupo se apresentar na Praia do Cabo Branco.

Mestra Tina viu pela primeira vez a brincadeira de Cavalo Marinho quando era criança na companhia de sua avó. Moradora do bairro dos Novais se envolveu com a cultura popular desde cedo, em 1996 inicia sua história com a Capoeira Angola, a qual mantém ativa até hoje como contramestra. No bairro passou a visitar o CPC - Centro de Cultura Popular e entrou em contato com vários grupos que lá se apresentavam e ensaiavam como, as Tribos Indígenas, o Boi de Reis, o Babau do Mestre Joaquim Guedes, a Lapinha, a Capoeira, a Ciranda do Sol do Mestre Mané Baixinho, entre outros. Em 2005, Thiago, um grande Contramestre de cordão do Cavalo Marinho Infantil do Mestre João do Boi, surpreendeu Tina convidando-a para participar do grupo e ajudar o Mestre João como assistente. Num primeiro momento Tina não

aceitou, mas quando o próprio Mestre fez o convite pessoalmente, ela passou a participar como brincante, Mestre de Cordão e posteriormente como assistente do Mestre João.

Figura 7: Vivência com os Mestres do Cavalo Marinho Infantil



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Depois das explicações sobre o Cavalo Marinho e de responder alguns questionamentos feitos pelos alunos, chegou o momento de aprender na prática alguns passos e movimentos da brincadeira. A Mestre Tina dividiu os alunos em dois cordões, a grande maioria dos alunos se dispôs a participar e aprender os passos ensinados. Ela começou com um passo que considera simples e chama de “pisa na barata”, no momento de ensinar, Mestre Tina teve paciência, explicou e mostrou várias vezes, diminuiu a velocidade do ritmo da

batida no pandeiro, repetiu novamente as instruções e foi trocando as crianças de lugar à medida que elas iam aprendendo.

Junto com a movimentação, ensinou uma melodia que criou para facilitar o aprendizado do passo, com a seguinte frase “Pisa, pisa, pisa na barata. Pisa, pisa, pisa na barata”. Os alunos acharam a situação engraçada e foram aprendendo o movimento do passo junto com a melodia da frase. Quando os alunos já estavam familiarizados com o passo a Mestre Tina ensinou a música: “Ó viva a Santo Rei! Viva! Santo Rei do oriente! Viva! Ó viva a Santo Rei do oriente, Viva!”. Depois, acompanhando o passo, a toada foi cantada pelos alunos e por ela.

Figura 8: Momento da vivência com a Mestre Tina



Fonte: Imagens do arquivo da autora, ano: 2017.

A vivência estava tão boa que o tempo passou rápido como a batida do pandeiro, e quando menos esperávamos já era hora de ir para casa, os alunos tinham que pegar suas bolsas e ir correndo ao encontro do ônibus escolar que esperava por eles na porta da escola. Fizemos uma foto ligeiro para o momento ficar guardado na imagem e na memória, estávamos todos felizes e eufóricos pelo que tínhamos visto, ouvido, sentido e feito. Os alunos estavam gratos ao grupo e o grupo feliz pela partilha de suas histórias e saberes.

Figura 9: Momento para ficar na memória, a despedida do Cavalo Marinho



Fonte: Imagens do arquivo da autora, ano 2017.

3.3.3 Apresentação e vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário

Para concluir a parte prática que envolve a participação de grupos artísticos na escola, tivemos a apresentação e vivência, no dia 28 de novembro de 2017, com o Engenho Imaginário Produções Artísticas. O Engenho Imaginário é um grupo de pesquisa e produção artística que esteve ligado, há mais de dez anos, à escola Fazendo Arte³³ – Teatro e Dança. Os integrantes desse grupo são artistas e educadores que participam ativamente da história cultural da cidade de João Pessoa, em trabalhos solos ou com a participação em outros grupos.

O Grupo de Teatro Engenho Imaginário vem desenvolvendo uma pesquisa de trabalho voltada para a produção de espetáculos infanto-juvenis, apresentado uma estética popular e regional unindo várias linguagens e gêneros. Os conteúdos abordados na encenação são de

³³ Fazendo Arte – Teatro e Dança, é uma escola de formação com cursos livres de artes cênicas criada em 1996 pela bailarina e coreógrafa argentina Rosa Cagliani.

caráter educacional e social. Música ao vivo, bonecos, teatro de formas animadas, cultura popular, dança e circo são algumas das características e linguagens abordadas por esse grupo. Porém, a principal delas é o compromisso com o conteúdo estético e artístico numa abordagem comprometida com a mobilização do imaginário e as experiências de fruição. O teatro como forma de estímulo ao desenvolvimento de uma postura consciente do espectador.

Figura 10: Espetáculo “Zé Lins – O Pássaro Poeta”



Fonte: Milena Medeiros pela Mostra Internacional de Teatro Paraíba Encena - edição 2015.

O Grupo de Teatro Engenho Imaginário nasceu em 2007, com a montagem de espetáculo “Zé Lins – O Pássaro Poeta”, baseado na obra de Ana Maria Machado ‘O Menino que virou escritor’ com livre adaptação de Valeska Picado. O espetáculo foi montado por ocasião do cinquentenário de falecimento de José Lins, a Fundação Espaço Cultural, que leva o nome do escritor, convidou o grupo para montar uma peça sobre a vida deste paraibano, dedicada ao público infanto-juvenil.

A encenação acontece de forma simples: Três atores e um músico. Um figurino básico, adereços e elementos cenográficos que se transformam e ganham vida, criando imagens animadas. Um boneco representa o menino de apelido Dedé, que quando se torna adulto é substituído por um dos atores, que além deste, interpreta doze personagens que contracenam com outros nove, interpretados por uma das atrizes em cena. O público é o elemento chave do diálogo que acontece desde o primeiro toque do violão. A interatividade é estabelecida pela cumplicidade criada com os espectadores, que participam de um jogo imaginário.

Com uma estética inspirada no teatro de Ilo Krugli trazendo a magia e o poder da fantasia, investindo também na simplicidade que essa poética traz, sugerindo cisões em todos os elementos constitutivos da cena como um alimento estético próprio. ‘Zé Lins – O Pássaro Poeta’ é mais que uma peça de teatro, é uma viagem pela fascinante história da vida do escritor regionalista brasileiro José Lins do Rego.

Através de histórias e canções, os brincantes David Muniz, Irinalda Elssia, Naná Vianna e Itamira Barbosa interpretam alguns dos personagens mais marcantes dessa jornada: a vida do menino Dedé que se tornou homem e poeta. O maestro Carlos Anísio encanta ao som do violão, Valeska Picado e Itamira Barbosa dirigem esse barco de emoções que navega pelo coração das crianças e de todos aqueles que guardam no jardim de suas vidas, a infância.

A apresentação do espetáculo ‘Zé Lins – O Pássaro Poeta’, realizada na escola, envolveu novamente todos os alunos do turno da tarde com crianças e adolescentes do pré-escolar ao quinto ano. A concentração e o interesse dos alunos vêm aumentando a cada nova apresentação. Podemos perceber que eles ficam na expectativa para assistir cada novo espetáculo e ter um encontro, não apenas com o que é visto, mas embarcar em outras sensações sonoras e corporais, numa participação cada vez mais ativa e reflexiva.

No caso deste espetáculo, a participação acontece antes mesmo do início quando a plateia aprende duas canções que serão cantadas durante a apresentação, são elas ‘Carneirinho Jasmim’ e ‘Rolinha’. Seguem as letras das músicas:

‘Carneirinho Jasmim’ (Autor - Carlos Anísio)

Eu ganhei um carneirinho
Um carneirinho só pra mim
Ele é todo branquinho
E o seu nome é jasmim
Carneirinho, carneirinho
Você é o meu corcel
Você é todo fofinho
Como as nuvens lá do céu

‘Rolinha’ (Domínio Público)

Rolinha voou, voou
Caiu no laço, se embaraçou
Ai, me dá um abraço
Que eu desembaraço

A minha rolinha que caiu no laço

Assim, no momento em que as músicas são colocadas na cena a plateia canta junto com os atores e estabelecendo assim uma relação vocal e corporal, como, por exemplo, na entrada da canção do ‘Carneirinho’, esse personagem aparece na figura de um boneco de corpo inteiro com uma estrutura de madeira e coberto de tecido manipulado por um ator. Com a entrada do ‘Carneirinho’ as crianças além de cantar se movimentam saindo do lugar onde estavam para ir de encontro com ele para tocar e cumprimentar o personagem. Já na canção da ‘Rolinha’ a plateia aprendeu também movimentos junto com a música, que são realizados com a entrada da canção na cena, causando assim uma participação mais efetiva e envolvimento corporal da plateia.

Figura 11: Espetáculo ‘Zé Lins – O Pássaro Poeta’ apresentação na escola.



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

O Grupo de Teatro Engenho Imaginário tem outros espetáculos criados para o público infanto-juvenil que abordam aspectos como a tradição e a cultura oral nordestina e as artes circenses, são eles ‘Estórias’, ‘O Circo dos Feijões Mágicos’ e ‘Picadeiro Imaginário’.

A vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário trouxe também alguns aspetos que envolveram os preparativos para a realização da finalização da Oficina “O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”, o que deixou

os alunos bem empolgados. Foram apresentados os adereços, figurinos, roteiro e músicas que continuaram sendo trabalhados no decorrer da oficina até a sua conclusão.

Quem realizou a vivência foram os artistas-docentes David Muniz e Nina Elssia, componentes do grupo. No início, com os alunos dispostos em círculo, depois que cada um se apresentou, os integrantes do grupo fizeram uma explanação de como foi à criação e montagem do espetáculo 'Zé Lins – O Pássaro Poeta'. Em seguida o foco ficou voltado para a utilização dos figurinos e adereços para ajudar na composição dos personagens. O grupo mostrou que esses elementos fazem parte da criação das personagens e construção das cenas. Os alunos entraram em contato com esses objetos identificando quais seriam as possibilidades de composição e utilização para os personagens.

Figura 12: Vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário, uso de figurinos e adereços, primeiro contato com o roteiro e músicas.



Fonte: Imagens do arquivo da autora, ano 2017.

No segundo momento da vivência, foi feita uma rápida contação de história utilizando o roteiro ‘A Lenda do Bumba Meu Boi’ que fez parte da conclusão da oficina. Na contação já foram usadas pelos alunos algumas peças dos figurinos e adereços como um exemplo de uso na cena, bem como foram apresentadas as músicas de chegada e de despedida que foram cantadas. Os alunos ficaram atentos às possibilidades e deram novas ideias para a utilização dos elementos de cena.

Figura 13: Encerramento da vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário.



Fonte: Imagem do arquivo da autora, ano 2017.

CAPÍTULO 4 - O TEATRO E A DANÇA LIGADOS ÀS PRÁTICAS DAS CULTURAS POPULARES BRASILEIRAS E SUAS DINÂMICAS

Neste capítulo, abordaremos de que maneira se construiu uma aprendizagem significativa durante a realização dessa pesquisa, ao apresentar uma visão da totalidade deste processo, seus encadeamentos e suas contradições existentes. Descreveremos a proposta metodológica-pedagógica desenvolvida no curso “O Teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”, relacionando-a com as experiências singulares ocorridas nas apresentações e vivências propostas pelos grupos, que fizeram parte das atividades práticas realizadas na pesquisa, junto aos alunos do 4º e 5º anos da Escola Anita Trigueiro do Valle.

Tivemos a participação inicial de 25 (vinte e cinco) alunos inscritos, que demonstraram o interesse através da participação nas aulas do curso, trazendo o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento assinado pelo responsável. Cada encontro realizado durante o curso teve, em média uma hora de duração. Foram 22 encontros realizados na escola, que aconteceram na Sala do Projeto Mais Educação, onde foram feitas atividades a fim de por em prática a proposta metodológica da pesquisa. Foi efetuada uma série de atividades na sala de aula e na escola, entre as quais destacamos: apresentações artísticas, vivências, rodas de conversas, aplicação de questionários, entrevistas e a realização do curso “O Teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”. Essas práticas priorizaram a conquista de referências estéticas por meio de experiências de fruição realizadas ao longo do processo.

4.1 Primeiras abordagens: Chegando junto

Na primeira etapa da pesquisa aplicamos um questionário de sondagem com os alunos das três turmas (4º ano B - C e 5º ano B) aos quais foram oferecidas a possibilidade de participar das atividades, 53 alunos responderam ao questionário sendo 14 alunos do 4º ano B; 17 alunos do 4º ano C e 22 alunos do 5º ano B. Estas perguntas tiveram o objetivo de fazer um breve levantamento do contexto cultural dos alunos. Perguntou-se se moravam no bairro e há quanto tempo, quais as lembranças das experiências ocorridas na escola de apresentações artísticas e atividades com cultura popular realizadas anteriormente à pesquisa, assim como foram colhidos dados pessoais, tais como a idade e o endereço.

Este foi o questionário aplicado para transpor para o papel algumas informações que no final da pesquisa foram novamente revisitadas para verificar mudanças com relação à percepção, integração e identificação dos alunos com as culturas populares, a fim de avaliar o impacto das ações realizadas. O modelo do questionário encontra-se nos anexos.

A partir deste primeiro encontro, e com base em conversas com as professoras titulares, pude verificar que, de uma forma em geral, as turmas são similares no que diz respeito à defasagem no aprendizado escolar. A maioria dos alunos, mesmo sendo considerada alfabetizados, devido à apropriação dos códigos da escrita, ou seja, do sistema de escrita alfabética, não consegue transcrever o que se apreende, portanto não é considerada letrada. Este foi um dos motivos pelo qual as respostas ao questionário de sondagem, mesmo sendo aplicadas perguntas simples e objetivas, terem tido, na sua maioria, respostas curtas e repetitivas.

Outro aspecto verificado com a aplicação da sondagem, foi a pouca motivação dos alunos, uma aparente apatia associada à rejeição pelo exercício da reflexão, uma reação coletiva da baixa autoestima, que extrapolava à dificuldade da expressão escrita. Mesmo assim, foi possível observar que embora a maioria dos alunos já tivessem sido nossos alunos por anos consecutivos, e terem vivenciado algumas experiências cênicas, foram poucos os que conseguiram lembrar a fim de responderem às perguntas.

Estes resultados nos levaram à uma reflexão, sobre a rotina destes alunos, nos impulsionando a questionar sobre a vivência destes e o acesso às atividades culturais, fora da escola. Sabemos que a mídia de massa influencia a construção da cultura de cada indivíduo, estamos rodeados por imagens, cenas e sons impostos pela mídia, que diferem dos estímulos artísticos propostos através da pesquisa realizada. Diante deste pressuposto, durante a primeira etapa desta pesquisa, foi verificada essa influência e assim foi possível contextualizar os hábitos e consumos culturais dos participantes desta pesquisa. O objetivo desta contextualização foi perceber qual a experiência cultural que os alunos trazem para a escola, como ponto de partida, a fim de se estabelecer uma relação entre conhecimento, contexto, arte e sociedade.

De acordo com as respostas ao questionário foi possível observar que a grande maioria dos alunos assistiu espetáculos de teatro e dança em atividades feitas na escola e que alguns poucos foram ao circo que esteve no bairro. Esta informação coloca a escola como protagonista no acesso dos alunos à apreciação dessas linguagens artísticas, pois o pouco contato que tiveram foi por meio da escola.

Com a realização do curso houve a viabilidade ao acesso a novos estímulos artísticos, de forma a propor novas experimentações e reinventar o espaço escolar mesmo que momentaneamente. Como Ilo Krugli propõe:

A arte e a expressão precisam de espaços mais largos, menos organizados e disciplinados. Aulas de experimentação, projetos e conteúdos que resgatem e deem vida a rituais coletivos nos quais a imaginação, as sensibilidades artísticas, as identidades aconteçam fora das programações competitivas ou dos festejos estereotipados do consumo, dos calendários cívicos e comerciais em que a criatividade e a arte são programadas nas agências publicitárias e nos escritórios gerenciais dos shoppings (KRUGLI, 1999, p. 54-55).

As atividades propostas no decorrer do curso contribuíram para identificar o contexto, escolar e de vida dos alunos, e propor a sua ampliação com o objetivo de provocar um movimento de transformação cultural oriundo das atividades propostas. Para tanto, me incluí como artista docente a fim de proporcionar a ressignificação desse ambiente criativo, de forma ética, integrada à este contexto, em que o alunado se encontra, dentro do espaço da escola e da comunidade da qual estão inseridos.

Após os primeiros encontros com os educandos, para a aplicação do questionário de sondagem, foi realizada uma aula expositiva, a qual denominamos “Aula Inaugural” realizada na Sala de Recursos da escola, através da utilização de slides³⁴, com a presença das três turmas completas. Durante a aula foram apresentadas as informações gerais, exemplificando como seriam realizadas as atividades durante o curso.

Figura 14: Aula Inaugural do curso “O Teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”.



³⁴ Os slides encontram-se no APÊNDICE C.



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Os alunos foram receptivos e se identificaram com as atividades propostas, mostraram-se animados ao se reconhecerem nas fotos em atividades artísticas e de apreciação, como: baile de carnaval, *Contação* de história e festas juninas feitas anteriormente na escola com a participação deles, e que agora estavam sendo evidenciadas na Aula Inaugural. Foi um breve encontro dos alunos com algumas memórias guardadas. Neste momento os participantes da Aula Inaugural levaram para casa o TCLE, para que os responsáveis assinassem, autorizando-os participarem do curso.

Outra atividade feita nessa etapa, foi baseada no intuito de trabalhar a memória e a ancestralidade dos participantes pelo acesso às suas histórias pessoais por meio de imagens fotográficas antigas do próprio aluno ou de sua família. Foi feita a proposta por meio da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*³⁵. Foi realizada uma aula conduzida pela leitura do livro por meio de slides, quando tiveram o primeiro contato com a história. Além disso, alguns levaram cópias para ler em casa. A atividade proposta era trazer uma foto que mostrassem um pouco do passado e assim, sua ancestralidade, mas mesmo depois da aula de leitura especial e do contexto feito sobre a importância do acesso à imagem, apenas um aluno trouxe uma foto. Desta maneira ficou inviável o desenvolvimento dessa proposta. Talvez pelo fato de que

³⁵ *Bisa Bia, Bisa Bel* é um livro infanto-juvenil lançado em 1981 da autora Ana Maria Machado, que conta a história da relação de uma menina chamada Isabel com sua bisavó Bia que conheceu em um retrato de quando ela era pequena.

atualmente poucas pessoas imprimam fotos, ou pelo pouco interesse demonstrado pelos alunos.

Assim, partimos para as próximas etapas, percebendo na prática que a trilha a ser percorrida durante o processo pedagógico pode ser alterada a qualquer momento.

4.2 Espetáculos e vivências na escola

Na etapa seguinte da pesquisa realizamos as ações culturais de apreciação, fruição e vivências com os grupos apresentados no capítulo anterior: Família Los Iranzi no dia 06 de abril de 2017, um grupo que cria seus espetáculos com uma estética ligada aos circos mambembes e a tradição das culturas populares brasileiras; o Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes no dia 06 de junho de 2017, que carrega a herança ancestral e cultural dessa manifestação específica repassada pelo Mestre João; e o Grupo de Teatro Engenho Imaginário no dia 28 de novembro 2017, que une a tradição da narrativa oral dos contadores de histórias com as linguagens do teatro, da música e do circo.

Nesta etapa foram realizadas atividades intensas que duravam praticamente um turno inteiro para cada grupo. A participação e envolvimento não se restringiram aos alunos, mas também se deu através do apoio do corpo docente e da equipe técnica da escola que colaboraram para a realização dessas ações. Outro aspecto, que se fez necessário para a realização dessa etapa, foi a existência da Bolsa da Capes que viabilizou as despesas de cachês e transportes para os grupos participantes. A escola também como instituição parceira, disponibilizou um lanche para os grupos nos dias das apresentações e vivências.

Para as apresentações dos espetáculos realizados na escola, todos os alunos do turno da tarde puderam participar como apreciadores. Já para as vivências realizadas com cada grupo, só foi permitido o acesso aos alunos que estavam inscritos e participando efetivamente no curso.

No momento em que o aluno se torna apreciador em uma experiência artística singular, ele pode perceber os fenômenos que fazem parte da obra e em particular podemos ressaltar as relações estabelecidas nas artes que envolvem os movimentos corporais, como afirma Hubert Godart:

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência sinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata. As

modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador (GODARD, 2003, p. 24).

Foi uma série de ações culturais realizadas na escola com os grupos participantes, que reverberaram de forma prática nas atividades realizadas pelos alunos durante o curso. Os compartilhamentos se deram antes das ações culturais, quando no decorrer do curso os alunos receberam informações sobre os grupos. Em rodas de conversa com o uso do notebook, os alunos tiveram acesso às imagens dos espetáculos dos grupos e à leitura das informações que encontravam-se disponíveis na internet ou que haviam sido enviadas pelos grupos, através de e-mails. Depois das apreciações e vivências, essas rodas de conversas foram novamente realizadas. Assim, pudemos pontuar e refletir sobre o que eles sentiram, viram e identificaram.

A partir dessas apreciações, fruições e vivências, buscamos compreender a maneira como se deu essa relação entre os estudantes e as manifestações artísticas populares, contidas na estética de cada grupo. Essa relação está descrita no decorrer deste capítulo, quando relato as apreciações e vivências realizadas com cada grupo. Outro ponto relevante foi observar como essa experiência de apreciação, intensificada pelas vivências, permitiu a compreensão das linguagens cênicas e a produção de qualidades da ação corporal dos alunos participantes do curso. Nesse sentido, segundo Desgranges:

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõe o discurso cênico (DESGRANGES, 2011, p. 23).

Baseado nessa premissa, acreditamos que, analisar uma apresentação artística é uma conquista cultural e essa capacidade precisa ser cultivada e desenvolvida. Os alunos, como espectadores, desempenham um papel fundamental, pois eles são os agentes que decodificaram, relacionaram e interpretaram os signos apresentados pelos grupos e pelas demais atividades realizadas durante a pesquisa. E mais do que isso, alargamos a experiência para um diálogo com as obras, seus contextos, seus participantes, sua corporeidade, e partimos daí para a nossa própria construção rumo ao final do processo.

Cada grupo colaborou, a sua maneira, para a construção da aprendizagem dos saberes. e os alunos foram desenvolvendo a capacidade de analisar os espetáculos e seus signos

paulatinamente. Assim a cada etapa essa competência foi tornando-se mais elaborada. Seguem abaixo os relatos das experiências com os grupos:

A *Família Circense Los Iranzi*, por meio do seu depoimento e estética presente no espetáculo apresentado, deixou marcado o respeito e afeto que eles têm pelos brincantes da cultura popular. Esses mestres colaboraram para o enriquecimento da poética existente na proposta artística do grupo, seja na criação dos espetáculos ou na condução e posicionamento social do grupo. Também chamou atenção dos alunos o uso da perna-de-pau pelos participantes do grupo, e algumas das músicas que eram executadas ao vivo durante o espetáculo.

Outro aspecto abordado foi a partir do humor do palhaço, o grupo realizou uma pequena demonstração de gagues seguida de atividades de soltura corporal direcionada ao riso. Num grande círculo, os integrantes do grupo junto com os alunos, provocados por Junior Iranzi (pai) se revezavam entre observar, repetir e criar movimentos imitando mamulengos. A intenção foi ampliar os gestos e movimentos para usar em mini cenas improvisadas em duplas. O jogo se estruturava a partir da seguinte situação: um personagem está triste, pois não tem dinheiro, e o outro chega e diz que ganhou na loteria. Os alunos, cada um ao seu nível, entraram na brincadeira proposta e fizeram improvisações em duplas. Essa experiência, ficou reverberando no corpo e na memória que foi acessada posteriormente na sequência do curso.

O *Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes* foi o grupo que trouxe a noção real de uma manifestação popular em toda sua espetacularidade.

Figura 15: Apresentação do Cavalo Marinho Infantil na escola no momento de entrada na quadra



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Podemos dizer que a apresentação do grupo saltou aos olhos e inicialmente prendeu o espectador pelo universo visual, criando uma relação de encantamento com os figurinos e adereços que compõem a brincadeira, mas em seguida fomos adentrando para além desse aspecto e nos encantamos pelo todo da brincadeira. Sobre a relação entre espectador e brincadeira e a especificidade como se dá a apreciação nesse contexto, o pesquisador do Cavalo Marinho de Pernambuco, José Erico Souza de Oliveira³⁶ afirma que:

A forma de apreensão da brincadeira também é experimentada de maneira integral, incluindo tanto no intelecto, como no sensitivo, pois, evidencia-se um espetáculo que vai além do contato visual, devido, principalmente à sua proximidade entre brincadores e público, a sua espacialidade e ao seu nível de relacionamento entre os praticantes e a sua plateia (OLIVEIRA, 2006, p.445).

Ainda impactados pela apresentação os alunos do curso entraram em contato com o grupo de maneira mais pessoal, e mais uma vez o depoimento da história do grupo foi o momento inicial. Sempre com muito respeito e senso de responsabilidade a Mestre Tina conduziu as atividades contando histórias, ensinando passos, movimentações e toadas, esses ensinamentos ecoaram no corpo e memória dos alunos. Um ponto que também chamou atenção dos alunos foi o fato do grupo ser formado por crianças e adolescentes, que participavam intensamente das atividades. Quando menos esperávamos já estava na hora de ir embora, a brincadeira estava muito boa e não vimos o tempo passar.

A participação do *Grupo de Teatro Engenho Imaginário* se deu mais próximo do final do curso e do processo prático da pesquisa. Esse fato foi intencional para que os alunos tivessem uma motivação a mais para ficar até o final. A apresentação do espetáculo *Zé Lins – O Pássaro Poeta*, feita pelo grupo, causou um efeito de afinidade a mais pelo fato de ter a minha participação em cena como atriz e integrante do grupo. Alguns dos alunos do curso já tinham me visto em cena em outro momento, quando da possibilidade que tivemos, em 2016, de levá-los para o Teatro Lima Penante.

A encenação do espetáculo *Zé Lins – O Pássaro Poeta*, dialoga com as culturas populares quando propõe uma poética que inclui a música sendo tocada ao vivo, a narração feita por contadores de histórias, a presença de bonecos e de figurinos inspirados nesse universo. A vivência com o grupo trouxe o aprendizado das músicas que foram usadas na

³⁶ José Erico Souza de Oliveira possui Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Teatro pela UFPE, Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas pela UFBA onde é professor. Tem experiência com ênfase em Encenação e Direção de Elenco, e nos seguintes temas: cultura tradicional, espetacularidade, teatro físico, máscara, cavalo marinho e Biomecânica Teatral de Meierhold.

conclusão do curso, usamos duas músicas uma de chegada e a outra de despedida. Outro aspecto vivenciado foi o aprofundamento com a representação dos personagens que estão presentes no roteiro utilizado no final do curso e apresentado em forma de cortejo. A partir da leitura do roteiro, foram usados figurinos, adereços e improvisado de pequenas cenas com os alunos representando os personagens.

Figura 16: Vivência com o Grupo de Teatro Engenho Imaginário na construção de personagens



Fonte: Imagem do arquivo da autora, 2017.

4.3 Formulando o itinerário da metodologia: reflexões sobre o processo pedagógico

Os encontros eram divididos em cinco momentos, o primeiro denominou-se *Acolhida*, para receber os alunos, o segundo *Aproximação*, que era o momento das atividades de integração e socialização, o terceiro momento chamado *Treinamento*, onde fazíamos as atividades físicas de aquecimento, concentração, habilidades motoras e sensoriais, no quarto momento era onde as *Memórias* eram acessadas, sejam das experiências de apreciação e vivência, ou das outras atividades que foram feitas no decorrer do curso e no quinto que era o momento da *Criação*, quando o espaço era aberto para o processo criativo.

A partir das atividades iniciais realizadas no curso, levantei alguns questionamentos e afirmações a respeito do processo pedagógico. A experiência por si própria, proporciona o desejo de participação no aluno? Podemos dizer que, num primeiro momento, é criado um desejo de participação, mas que se desmancha ou transforma numa timidez ou insegurança. Esses estados foram elementos inibidores da participação dos alunos.

Diante deste quadro nos perguntamos: Será que esta atitude é o fruto da incompreensão do fazer artístico? O aluno precisa aprender a identificar, decodificar, relacionar e interpretar o conjunto de signos contidos nos espetáculos cênicos para assim aumentar o desejo de participação? Para diminuir essa sensação observada através do comportamento do aluno, no decorrer do curso, ampliamos as atividades, que antes eram voltadas mais para o corpo, em atividades que contemplassem outros tipos de envolvimento dos elementos básicos da encenação como: sonoridades, figurinos, adereços e dramaturgia.

Será que é preciso ser um artista para participar de uma experiência cênica e fazer uma reelaboração dessa experiência no próprio corpo? O que e como seria essa reelaboração?

Foram estes questionamentos que levaram a uma mudança de estratégia e organização metodológica ao deixar mais espaço para a intervenção do aluno no processo e aceitar sugestões para um roteiro de aula mais amplo, com uma flexibilidade que pudesse se adequar às necessidades do momento de realização do curso.

Isso se deu quando seguimos com a realização do curso e partimos para o aprendizado dos movimentos corporais existentes nas experiências vividas com os grupos. O caminho percorrido iniciou-se na prática e se fez necessário um olhar cuidadoso sobre a metodologia, para que o aprendizado não fosse mecânico, automático ou apenas virtuoso, principalmente quando lidamos com passos e coreografias. Esses elementos fazem parte do conhecimento sensório-motor próprio da linguagem da dança, que segundo Laranjeira (2015, p. 607)

O conhecimento sensório-motor seria, então, um conhecimento prático que envolve não apenas a habilidade de aquisição da forma pela reprodução de padrões de movimento, mas pelo domínio da maneira como a estimulação sensória varia. Ou seja, o aprender a dança envolve uma sofisticação da percepção pela repetição, além de um sofisticação motora. Isso confirma a quase óbvia noção de que repetir por repetir não leva necessariamente a uma progressão de qualidade, sendo a maneira como você repete essencial para que haja qualquer mudança qualitativa durante a aquisição de uma habilidade corporal.

Para reforçar e estimular o conhecimento sensório-motor durante as aulas, depois das atividades iniciais de *Acolhida*, *Aproximação e Treinamento*, fizemos um círculo e propomos uma conversa que tinha como objetivo acionar as *Memórias* das vivências anteriores, rememorando sensações e movimentos, criando uma percepção sobre o que foi vivenciado. Desta conversa partimos para os movimentos e ações lembradas, numa construção individual

e depois coletiva de partituras corporais³⁷, como uma narração da experiência corpórea, que culminou no cortejo realizado na escola ao final do curso.

Para a realização do curso usamos os seguintes procedimentos criados a partir das necessidades apresentadas:

Acolhida - onde era aberta uma roda de conversa, na qual conversávamos sobre como eles estavam, se tinha alguém que queria falar algo de ordem pessoal, às vezes eles falavam sobre um colega que não pôde vir ou sobre alguma situação do dia-a-dia escolar.

Figura 17: Alunos em atividades de *Acolhimento e Aproximação*



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

³⁷ Stanislavski, o primeiro teórico a utilizar o termo partitura, foca sua pesquisas sobre a ação física como célula constitutiva da linha geral das ações dramáticas, voltada para a construção da personagem. Já Meyerhold não utiliza exatamente o termo partitura, mas herdando de Stanislavski, fala da necessidade de registro do “desenho do movimento” ou da “escritura dos movimentos plásticos”.

Aproximação

Antes das atividades de treinamento, foram realizados jogos de integração e socialização entre os alunos. Senti essa necessidade, pelo fato de alguns deles aparentarem estar inibidos, ou talvez, pelo fato de não estarem habituados a fazer atividades corporais, de contato mútuo. A seguir descrevo os jogos que foram usados nesta etapa do processo:

Cego e Guia: em duplas, um fica de olhos vendados enquanto o outro guia o colega pela sala ao som de uma música;

O que sumiu no outro: em duas filas uma de frente para outra, cada fileira observa a aparência do colega que está à sua frente, depois uma fila fica de costas para a outra enquanto a outra muda algo na sua aparência. O objetivo é perceber o que mudou no outro.

Diz o nome e lança a bola: com todos os alunos num círculo em pé. Um aluno diz o nome de um colega e lança a bola para ele, se a bola cair todos do círculo soltam um sonoro RÁ. A brincadeira fica mais difícil com duas bolas sendo usadas ao mesmo tempo.

Figura 18: Alunos realizando o jogo *O que sumiu no outro*



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Treinamento

As atividades físicas foram feitas para ajudar no desenvolvimento de habilidades motoras e promover uma maior agilidade por parte dos participantes. Esses exercícios foram sendo realizados numa constante, onde, para cada dia fazíamos três ou quatro, como forma de aquecimento, estímulo e alongamento corporal. Os exercícios usados foram:

Formas e ritmos variados de caminhada: como, por exemplo, utilizar partes diferentes do pé, seja na maneira de pisar ou na dinâmica dos passos; ou ainda, caminhadas com o

objetivo de focar o olhar para um determinado local no espaço; utilizar diferentes níveis ao caminhar; caminhadas em duplas, trios e pequenos grupos;

Alongamentos: exercícios leves para distensionar o corpo e melhorar a flexibilidade.

Ainda na proposta dos treinamentos, partimos para a realização de alguns jogos teatrais, além dos jogos de integração e socialização, a fim de preparar os alunos para a produção e apresentação ao final do curso, atividade esta, que fez parte da experiência da pesquisa. Esses jogos também ajudaram na identificação de signos presentes na linguagem cênica. Os jogos realizados foram:

Improvisação com sensações: as caminhadas já feitas no espaço da sala eram elaboradas a partir de comandos de voz indicando sensações como quente, frio, escuro, solidão, chuva, alegria etc;

Espelho: jogo feito em dupla onde um imita os movimentos do outro como se estivessem olhando-se em um espelho;

Escultor: em dupla onde um é a massa de modelar e o outro o escultor que irá esculpir a massa experimentando algumas modelagens, ao final escolhe uma forma e os escultores vão visitar a ‘exposição’, depois troca-se os papéis.

Figura 19: Alunos executando os jogos do *Espelho* e *Escultura*



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Algumas dessas atividades tiveram o objetivo de desenvolver a concentração, pela necessidade de diminuir a dispersão que os alunos demonstraram ao longo do curso. Para isso, foram realizados exercícios que estimularam a utilização do foco, como: caminhar na direção de um ponto imaginário criado pelo aluno; alunos em dupla sentados um de frente para o outro olhando nos olhos por um tempo determinado com o objetivo de observar os detalhes

do rosto ou para manter a concentração sem rir, e atividades de caminhada guiada segurando pela mão com os olhos fechados.

Figura 20: Alunos nas atividades de concentração e tipos de caminhadas



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Memórias

Propomos atividades de estímulo de acesso e uso da memória de forma coletiva. Os participantes puderam buscar nas suas memórias pessoais as lembranças das ações, expressões e sensações que foram vivenciadas nos encontros com os grupos participantes da

pesquisa e de experiências, trazidas de outros contextos. Deste momento de lembranças, focado nos elementos que compunham as apresentações vivenciadas com os grupos, pudemos criar pequenas partituras corporais realizadas coletivamente.

Com a Família Los Iranzi os alunos decodificaram uma parte da movimentação dos palhaços e permaneceram com o respeito e atenção aos grupos que vieram na sequência do curso. A participação do Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes aumentou a aproximação dos alunos com as diferentes culturas populares colocando-os para dançar os passos e cantar as toadas. E o Grupo de Teatro Engenho Imaginário trouxe a *contação* de histórias como elemento para realização do cortejo final, bem como os alunos experimentaram a construção dos personagens através do uso dos figurinos e adereços disponibilizados para a atividade.

Figura 21: Momento das aulas em pesquisa de acesso a memórias e movimentação corporal



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Criação

As atividades de estímulo à criação foram sendo realizadas ao longo do curso em relação às memórias. A partir dos movimentos, gestual e pequenas cenas encontradas nas memórias, fomos repetindo e transformando em sequências, que foram se unindo às outras. A criação também partiu de elementos como o uso de figurinos e adereços para a representação dos personagens pertencentes ao roteiro. Também serviu para a criação de movimentos, como no momento em que foram usados os arcos de fitas do Cavalo Marinho, que depois se transformou no uso da fita de cetim solta do arco como extensão do corpo.

Figura 22: Alunos experimentando o uso das fitas e do boi



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Trabalhar o imaginário dessas lembranças foi um esforço a mais, já que os alunos não possuem esses elementos culturais e estéticos tão presentes em suas vidas. Para tanto, recorremos às lembranças afetivas contidas nas apresentações e vivências presenciadas pelos participantes do projeto, como por exemplo:

As aulas permitiram que o aluno recebesse o suporte técnico mínimo para a abertura de um espaço, onde a sua criatividade e espontaneidade pudessem estar livres para dialogar consigo mesmo e com as novas experiências que viram. Atendendo as demandas que surgiram a partir das aulas o professor pôde potencializar o trabalho criativo dos alunos.

Nesse sentido, uma das atividades realizadas com os alunos foi a experimentação com a composição de personagens por meio da utilização de figurinos e adereços. Neste dia levei peças variadas que compunham a vestimenta de alguns possíveis personagens que vimos nos espetáculos apresentados pelos grupos e lembrados durante o curso.

Após o aquecimento, sugeri a realização de uma cena, inspirada na dramaturgia do Cavalo Marinho, com os personagens Mateus, seu amigo Benedito e o dono da fazenda que chamamos de Seu Antônio. Os dois amigos estariam chegando na fazenda para pedir emprego ao Seu Antônio. Explicado os personagens e descrito o mote da cena, as peças de figurino foram colocadas no centro da nossa roda de trabalho e os alunos escolheram quais eles gostariam de usar para compô-los. Foi um dia produtivo, as improvisações aconteceram de maneira fluida e divertida. E isso aconteceu motivado, em parte, pelo uso do figurino na atividade. O figurino assumiu o papel de mais um elemento da linguagem cênica contribuindo na comunicação entre os outros alunos que estavam em cena e os alunos que estavam assistindo. Essa comunicação deixou os alunos que estavam em cena mais seguros para realizar a improvisação.

Outro aspecto trabalhado no decorrer do curso, foi a sensibilização e contextualização, que foi realizada com os alunos antes da apreciação do espetáculo e da vivência com cada grupo. Funcionou como um dilatador dos sentidos em forma de preparação pré-espetáculo, introduzindo elementos e entrando indiretamente no tema das apresentações, enfim, contextualizando os alunos para a experiência estética que eles teriam.

As vivências com os grupos proporcionaram aos alunos uma experiência rica em elementos estéticos sejam eles visuais, sonoros e corporais, como: músicas e toadas, figurinos, adereços, dramaturgia e passos e coreografias, que permearam as manifestações populares, às quais tiveram acesso. Além das atividades práticas com os grupos, foi muito importante as histórias de formação e resistências partilhadas pelos próprios grupos com os alunos. Eles foram estimulados a compreender o contexto de cada grupo. Foi um processo de aprender a

ouvir e a partir dessas escutas eles foram estimulados a compreender e a exercitar a capacidade pessoal de contar e criar suas próprias histórias. Pude perceber a mudança de comportamento dos alunos nas nossas rodas de conversa no decorrer do curso e como eles aumentaram a capacidade de se colocar como autores de suas experiências e caminhos.

Estamos certos que, essa riqueza permanece nas memórias, reverberam no corpo e na maneira de pensar dos alunos. É o momento pós-espetáculo, que consiste na dilatação da experiência com a obra e a vivência realizada com cada grupo, agora se expressando de maneira reflexiva e criativa. Como exemplo, temos a vivência com o Cavalo Marinho Infantil do Bairro dos Novais, onde os alunos puderam ver que as crianças e jovens participavam ativamente da brincadeira, dançando, cantando, tocando e atuando. A partir dessa identificação, os alunos perceberam que se os brincantes conseguem se expressar outros mais podem conseguir. Foi um processo de sensibilização a partir do que foi compartilhado com os grupos, numa relação que também passa pelo fator afetivo vivenciado com as experiências.

Com a realização da mediação no momento anterior, durante e depois das apresentações, estas apresentações artísticas passaram a ter uma importância maior. Não era uma atividade qualquer, que os alunos voltavam para as aulas retomando a rotina escolar. Os alunos saíram da sua zona de conforto ao ser criado um interesse maior a cada etapa, uma curiosidade antes das apresentações e uma reflexão após, já que eles foram aprendendo aspectos dos quais podiam considerar e perceber, mudando suas maneiras de se colocar diante da apreciação dos espetáculos.

4.4 Cortejo do Boi espalhando histórias e canções

Para a realização da etapa final, entramos num processo de desdobramento poético, no sentido de trabalhar as várias possibilidades de associações harmoniosas de palavras, ritmos, imagens e movimentos e da escolha de como seriam apresentados, para os colegas da escola, os aspectos vivenciados ao longo do caminho percorrido no curso. Foram selecionados elementos de significação a serem usados, passando pelos gestos e movimentos, sonoridades, figurinos, roteiro, objetos de cena, maquiagem, e até para quais turmas a performance seria apresentada. Neste caso, os alunos preferiram apresentar para as turmas dos anos iniciais, sendo as escolhidas a do pré-escolar e ao primeiro ano.

Respeitando a singularidade de cada aluno entre as atividades práticas e rodas de conversas, chegamos à conclusão que, a partir das várias apreciações e vivências obtidas com os grupos, nós pudemos nos apropriar de uma ou mais referências e fazer, à nossa maneira,

uma apresentação para a comunidade escolar. Concordando com essa perspectiva Joana Abreu coloca que:

Não é de espantar que surjam desse diálogo poéticas outras, ou que se modifiquem e aprofundem as que já existiam, podendo então apontar um salto interdisciplinar além dos antigos territórios envolvidos na questão (OLIVEIRA, 2005, p.137).

Do diálogo entre os brincantes e os alunos, com histórias e contextos diferentes, mas que se encontraram na experiência com o brinquedo, nasce um novo território de criação. No dia 11 (onze) de dezembro realizamos a apresentação de encerramento do curso “O Teatro e a dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas” em um formato de cortejo musical e uma sessão *contação* de história nas salas do pré-escolar e no primeiro ano, ambas no turno da tarde. Foi o resultado de toda uma trajetória da pesquisa, que demonstrou a capacidade da abordagem metodológica de ação efetiva no aprendizado dos alunos. Assim, o mais importante foi o processo de aprendizagem e o envolvimento do próprio aluno, e não apenas o resultado final.

Ao finalizar a prática com a performance dos alunos em forma de cortejo pelas salas e corredores da escola, tivemos o encontro com outro elemento da encenação: o espectador. Antes, as atividades eram vistas pelos colegas de oficina e pelos integrantes dos grupos, mas naquele momento o aluno passou pela experiência de ser visto pelo outro como artista, o espectador passou a fazer parte do processo.

Além disso, outro elemento que o aluno entrou em contato, foi a dramaturgia. O roteiro criado para a *contação* de história baseia-se na lenda do Bumba Meu Boi, com o foco principal na história dos personagens Mateus, Catirina, Fazendeiro, Rezadeiras e o Boi, morto para satisfazer o desejo de Catirina de comer a sua língua. Também escolhemos a trilha sonora, que foi uma música para a chegada do cortejo e outra para a despedida.

O cortejo foi montado na sala do *Mais Educação* onde realizamos o curso. Lá colocamos os figurinos e fizemos a maquiagem, também passamos as cenas e as músicas antes de seguirmos pelos corredores da escola. Tivemos Mateus, Catirina, Fazendeiro, Boi, Brincantes dos Arcos, Vizinhos, Escravo, Filho e Feiticeiras. Além dos alunos, também participaram dois integrantes do Grupo de Teatro Engenho Imaginário, David Muniz que acompanhou o cortejo tocando e cantando, e Jamila Facure que realizou, a pedido dos alunos, uma oficina de maquiagem no dia do cortejo deixando-os mais caracterizados para os seus

personagens. Além de propiciar mais uma vivência relevante para o aprendizado dos alunos e para a conclusão do curso.

No dia da finalização o cortejo aconteceu da seguinte maneira: Os alunos estavam caracterizados com figurinos, maquiagem e adereços dos personagens escolhidos por cada um. Eles foram conduzidos por mim e acompanhados pelo ator David Muniz com seu violão, fomos em direção às salas cantando a música de chegada. Foram duas salas visitadas e à entrada de cada sala, houve uma rápida concentração no corredor antes de entrarmos cantando e dançando. As salas estavam arrumadas com as cadeiras nos cantos deixando um espaço para formamos uma grande roda de brincantes, em seguida nos sentamos no chão, acomodamos os adereços e tomamos as posições iniciais.

Nesse momento começou a *Contação* de história da *Lenda do Bumba Meu Boi*, feita por David Muniz com base no roteiro preparado no curso. Durante a narração os alunos realizavam as cenas e parte dos diálogos, que eram improvisados. A plateia ficou atenta a encenação dos alunos que estavam concentrados e felizes por serem eles os protagonistas dessa apresentação. No final foi cantada a música de despedida quando o grupo de alunos ficou de pé dançando e cumprimentando uns aos outros e a plateia. Depois que saímos das salas, seguimos de volta em cortejo cantando e dançando a música de despedida até chegarmos de volta na sala do mais educação. Chegamos na sala eufóricos, pois tínhamos conseguido fazer as atividades combinadas. Pudemos ver na plateia a alegria e o encantamento de desejávamos, missão cumprida.

Figura 23: Momento antes de iniciar o cortejo pela escola



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Figura 24: Durante a realização do cortejo e apresentação na escola



Fonte: Imagens do arquivo da autora, 2017.

Roteiro usado na cena

A Lenda do Bumba Meu Boi

Em uma grande fazenda de criação de gados, um casal de escravos, Catirina e Francisco (também conhecidos como Mãe Catirina e Pai Francisco, em algumas regiões) passam por uma situação inusitada.

Catirina está grávida e, certo dia, conta ao marido que está morrendo de desejo de comer língua de boi. O marido, sabendo que desejo de mulher grávida é uma ordem, busca uma solução. Francisco fica angustiado. Havia muitos bois por perto, mas nenhum pertencia a eles, Todos eram de seu Antônio, seu patrão, o dono da fazenda. Catirina então, admirando a lua pela janela, avistou um boi bonito, gordo e vistoso e pensou no quanto desejava comer língua de boi. Seu olhar comprido comoveu o marido, que pegou o boi, o matou e cozinhou sua língua, saciando o desejo da esposa.

O restante do boi, Francisco repartiu com os vizinhos, sobrando apenas o par de chifres e o rabo, que ninguém quis.

Os dias passaram e, numa tarde qualquer, o fazendeiro começou a andar por sua propriedade para conferir o rebanho. Foi então que ele sentiu falta de seu grande boi que havia mandado trazer do Egito e perguntou a um de seus empregados onde estava ele. O escravo, então, disse que seu boi havia sumido. Um outro escravo que passava por ali, revoltado por não ter ganhado nenhuma peça de carne, deu com a língua nos dentes e contou que Francisco havia matado seu gado.

Inconsolado, o fazendeiro caiu no choro. Francisco e Catirina, com medo da reação do patrão, fugiram para uma outra cidade. O dono da fazenda não queria nem saber, só queria seu boi vivo de volta. Chamou rezadeiras, pagaram penitências, curandeiros também foram anunciados para tentar ressuscitar o boi, mas o rabo, os chifres e o esqueleto permaneciam no mesmo lugar.

A história do senhor que chorava por seu boi assassinado se alastrou pela região, chegando até a cidade para onde fugiram Catirina e Francisco. O casal, então, confessou que estava morrendo de arrependimento pelo crime cometido. O filho do casal, já grandinho, ouviu a história e pediu aos pais que o levassem até a fazenda.

Chegaram então os três na propriedade. Mesmo com medo de receber algum tipo de castigo, o casal acompanhou o filho, que pegou o rabo do boi, espiou lá dentro e deu três sopros muito

fortes. O boi, então viveu e saiu chifrando quem tivesse pela frente. O fazendeiro não se aguentava de tanta alegria. Abraçava todos e até perdoou Catirina e Francisco.

‘Pedido de Permissão’ (Domínio público)

Meu sinhô dono da casa

Licença peço primeiro.

Meu sinhô dono da casa

licença peço primeiro.

Prá nois brincá um pouquinho nesse seu belo terreiro.

Prá nois brincá um pouquinho nesse seu belo terreiro.

Despedida (Domínio público)

Adeus, adeus, adeus já vou mim embora.

Não pego na mão de todos, se pegá na mão demora.

Adeus, adeus, adeus já vou mim embora.

Não pego na mão de todos, se pegá na mão demora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar arte não pode se desvincular do fazer/pensar arte.
(MARQUES, p. 36, 2014)

A presente pesquisa descrita nesta dissertação, possibilitou, inicialmente, a constatação de que o contexto em que os alunos participantes que frequentam a Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle, situada no Bairro Altiplano, é de pouco acesso às experiências referentes às manifestações populares brasileiras. Foi observado que no referido bairro não existe atualmente uma relação no cotidiano das pessoas com tais manifestações e que são poucos os espaços existentes para a integração entre os moradores e convívio social dos mesmos, silenciando assim as experiências coletivas dentro do processo de gentrificação em curso.

Esse fato contribuiu e ajudou a tornar inviável a ideia inicial que se configurava na busca pela memória cultural dos moradores do bairro, e consequentemente dos alunos participantes do curso realizado durante a pesquisa. Porém, a situação de pouco acesso à cultura popular no bairro foi impedimento para a realização da pesquisa sobre a ancestralidade cultural do bairro (ou dos moradores). Diante deste contexto, optamos por concentrar os estudos da pesquisa na relação entre apreciação e prática artística na construção de memórias, para que estes venham a servir como subsídios para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Problematizar essa questão foi o que gerou em mim, enquanto pesquisadora, o surgimento de perguntas em relação à importância entre as relações da ancestralidade cultural com os moradores do bairro do Altiplano, perguntas estas que me impulsionaram a perseverar na busca por uma memória coletiva, que permitisse a valorização e o fortalecimento da identidade cultural desta comunidade. Diante deste panorama árido em bens culturais, iniciei uma busca por caminhos, a fim de traçar metas que me possibilitasse enquanto educadora, “arar o terreno cultural dos alunos”, para que pudesse ver brotar sementes dessa identidade coletiva, que, no presente da pesquisa, se apresentava abandonada devido às transformações sociais e políticas que o bairro vem sofrendo. Foi então que decidi seguir a premissa que configura a arte como linguagem e resistência, podendo ser a fonte de inserção e compreensão do indivíduo no mundo, com o entendimento de que a ação sobre este deva ser com responsabilidade e ética no processo produtivo da arte, e não como alienação, anestesia da realidade e perversão. Nesse sentido foi proposta a realização de uma prática artística baseada na compreensão da arte enquanto reinvenção cultural, cuja capacidade transformadora pode produzir uma rede de conhecimento que alimenta o presente, sendo este ressignificado pelo

anseio de um futuro diferente, a fim de construir um novo passado para esta comunidade, onde a memória cultural seja uma constante. Tal abordagem proposta foi norteadas, sobretudo, por Marques (2001, 2007, 2010, 2014) que ao longo do processo, reforçou a importância de ressignificar as práticas em sala de aula e “afirmar que sem arte não há educação, que não há educação que prescindia da arte” (MARQUES, 2014, p. 13).

O que transcrevo na pesquisa de maneira teórica, está permeado de informações práticas, como uma provocação dialógica, que chegou a mim pela observação, execução, participação e aplicação das ações de caráter pedagógico na escola. Não me excludo das realizações, pois como artista-docente atuo como um agente formador híbrido, usando ações que fazem parte do processo criativo do artista no processo educativo, enquanto mediadora das atividades e relações descritas na pesquisa.

As ações pedagógicas propostas e realizadas durante a pesquisa na escola, indicam caminhos e propostas que ainda exigem um aprofundamento contínuo, mas foram estas ações que atravessaram e desconstruíram o modelo anterior que era usado na rotina da sala de aula. Por isso, é possível perceber que as atividades realizadas engrandeceram a experiência pela qual os alunos passaram tornando a trajetória da pesquisa como um caminho para além de uma ação pedagógica, como por exemplo, na quebra da barreira existente entre aquele que apresenta a arte e aquele que a percebe, entre artista e apreciador.

No decorrer do processo, os alunos entraram em contato com sentidos e valores inerentes às manifestações culturais brasileiras, como a importância da realização do trabalho coletivo e o respeito aos mestres e seus saberes. Assim como puderam compreender na prática sobre a percepção de sonoridades, movimentações e o uso e a criação a partir de figurinos, adereços e maquiagem, enquanto elementos da linguagem cênica. Dessa forma, foi realizada uma atividade que propunha uma estética diferente àquela já conhecida dos alunos, onde a partir da elaboração de significados coletivos não impostos, como parte de um processo contínuo e cumulativo. A materialização desse pensamento estético por meio da experiência fruída proporcionou a criação artística, e como John Dewey (2010, p.84) coloca “... a experiência é a arte em estado germinal”.

Entre, desdobramentos e ressignificações, a realização do curso realizado com os alunos possibilitou na prática, a verificação do aparecimento de uma experiência corporal enriquecida pela fruição e pelas vivências. Ocorreu uma constante identificação e ampliação de contexto de um repertório artístico de apreciação e realização, onde antes os alunos que não se viam inseridos, pela falta de experiências com as manifestações artísticas, agora passavam a possuir e identificar um bem cultural que lhes havia sido tirado. Assim, com a

expansão desse contexto de memória cultural, a corporeidade também é redefinida a partir da consciência de um corpo mais expressivo, e um vocabulário de movimento mais amplo em um estado de prontidão, que antes não havia sido acionado.

No campo das apresentações e vivências realizadas, ressaltar a importância da participação dos três grupos, sendo eles: Família Circense Los Iranzi; Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi Mestra Tina e Brincantes e o Grupo de Teatro Engenho Imaginário. Sem eles não seria possível o compartilhamento destes saberes que agora habitam na memória cultural dos alunos. Gostaria de ressaltar que durante o processo existiu uma expectativa crescente por parte dos alunos, que foi reestruturada a cada vivência realizada com os grupos, intensificando assim a experiência vivida que aos poucos foi ocupando o espaço deixado pela falta de vivências e apresentações culturais em que se encontrava no início.

A metodologia proposta na pesquisa com a presença dos grupos e o acesso à apreciação dos espetáculos por todos os alunos da escola, proporcionou uma modificação visível no ambiente escolar reafirmando-o enquanto um lugar possível para a realização da mediação artística. O aprendizado se estabeleceu através da experiência de apreciação artística pela qual toda a escola pode usufruir e o encantamento provocado pela presença do lúdico nas apresentações foi visível. Os alunos e professores estavam concentrados e participativos, em um momento de sintonia de sentimentos enquanto ações conjuntas.

As experiências artísticas realizadas com esses grupos durante a pesquisa desempenharam papéis relevantes neste processo. Primeiramente como uma experiência de fruição interativa que permitiu uma percepção sensível em relação à obra em si. Em segundo lugar, a partir dessa apreciação, foi possível descobrir e identificar na prática e durante os encontros do curso acessando as memórias das experiências, aspectos artísticos existentes nas linguagens cênicas. Os alunos assistiram aos espetáculos, participaram das vivências e passaram a conhecer melhor elementos presentes na proposta estética de cada grupo, tais como: as sonoridades das músicas, os instrumentos, as toadas e os diferentes timbres de vozes; a visualidade percebidas nos figurinos e adereços; os movimentos das cenas, os passos e as coreografias; a dramaturgia dos textos e das encenações; e a presença corporal dos personagens e brincantes.

A partir das experiências com os grupos os alunos puderam propor articulações com as estéticas e conceitos apresentados. Assim, realizaram um diálogo com o foco na experiência pessoal a partir da apreciação e da vivência. Foi o momento de adquirir memórias e sensações que cada experiência possibilitou, passando assim a fazer parte da trajetória de cada aluno. De

fato, a presença dos grupos na escola, provocou uma excitação coletiva para uma experiência favorável, e quando desfrutaram da apreciação do espetáculo e através do contato direto por meio da vivência com os artistas e os elementos da cena, esta foi transformada em uma experiência de fruição mais intensa.

O encantamento provocado por essas experiências vividas pelos alunos, durante as atividades propostas pela pesquisa, provocou um sentimento coletivo de realização pessoal, enquanto uma nova possível condição de se colocar diante da vida. Esse aspecto foi percebido no decorrer do curso, com o crescimento da participação dos alunos nas rodas de conversa e nas atividades propostas. Enquanto que no início a participação dos alunos era tímida e a postura de desinteresse, passou a ser espontânea e ativa. Era como se o que havia antes era uma matéria prima existente para a (re)criação de mundos, potencializados pela mobilização do imaginário e da criatividade, relacionadas às experiências do movimento do corpo e de ampliação de conhecimento estético. Além disso, a pesquisa permitiu uma ressignificação sobre as minhas práticas em sala de aula ao perceber a necessidade e a potência de práticas construídas pelo processo, em diálogos e desdobramentos constantes com os alunos e os artistas participantes.

As experiências promoveram um novo olhar, o de um aluno produtor de sentidos a partir do corpo com base nas suas novas relações com a estética da cultura popular. Foi necessário oportunizar ao aluno o contato com as manifestações populares brasileiras diretamente com seus agentes, que transmitiram um pouco de seus contextos históricos, culturais e sociais. E mais do que isso, não ficamos restritos na transmissão de conceitos, o aluno foi chamado para a ação concreta, numa prática pautada na fruição dinâmica e corporal que faz parte da estética das culturas populares. Ao final, foi um presente encontrarmos alunos transformados, envolvidos e participativos, perceber que eles passaram por uma experiência de identificação e criação que contribuiu para o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural.

O intercâmbio de experiências entre os saberes das culturas populares e o universo escolar foi à base para o desenvolvimento destas ações, resultando num processo educativo, cultural e social, sendo de todas as conquistas, a mais gratificante.

Por este e tantos outros motivos, considero este projeto valioso, enquanto processo de ensino-aprendizagem teórico-prático que pode vir a ser realizado em outras escolas por meio de parcerias ou projetos realizados via secretarias de educação. O perfil da pesquisa estimulou a participação de professores, alunos e artistas, que juntos trabalharam dentro de um processo que contribuiu para o compartilhamento de saberes e experiências.

Sabendo dos limites da pesquisa no que diz respeito ao tempo e aos desafios encontrados no cotidiano escolar, vejo a necessidade de dar continuidade nos estudos e práticas no que se refere ao acesso às manifestações populares e sua relação com o ensino e a produção relacionada com as Artes Cênicas. É um campo vasto e ainda pouco explorado, mas que tem um potencial intenso no que se refere a elementos expressivos e poéticos, bem como na construção da identidade pessoal e coletiva de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. A Transmissão de Saberes no Contexto das Culturas Populares e Tradicionais. **Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança** (2011) Dança: contradições epistêmicas. Disponível em: <http://www.portalandia.org.br/anais-edicoes-visualizar/24>. Acesso em: 01 jun.2018.

ALEXANDRE, Wanessa de Almeida; SILVA, L. M. T. ; COSTA, Leonardo Barbosa. ALTIPLANO CABO BRANCO EM JOÃO PESSOA, PARAÍBA, BRASIL: GESTÃO URBANA E VALORIZAÇÃO IMOBILIÁRIA DO MEIO-AMBIENTE. In.: **XII Encuentro de Geógrafos da América Latina**, 2009, Montevideo. Anais do XII Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-198. (A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica – primeira versão).

BRASILEIRO, Jeremias. **Cultura Afro-Brasileira na Escola: O Congado em Sala de Aula**. 2.ed. Uberlândia, Editora Aline, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. In: **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

DÁRIO JÚNIOR; MATIAS, E. Histórias do tempo em que brinquei no cavalo marinho do mestre João Do Bairro Dos Novais- João Pessoa-Pb-Brasil. **Ação arte e educação**, 2014. Disponível em: http://dariojuniorartedjr.blogspot.com/2014/03/historias-do-tempo-em-que-brinquei-no_23.html. Acesso em: 03 jun. 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Espectador**. 2. ed. São Paulo: Editora Huittec 2010.

_____. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

_____. Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço (artigo eletrônico). Site da **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, v. 1, p. 1-6, 2004. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/desgranges-flavio-quando-teatro-e-educacao-ocupam-o-mesmo-lugar-no-espaco-artigo-eletronico-site-da-secretaria-de-educacao-do-estado-de-sao-paulo-v-1-p-1-6-2004/>. Acesso em: 01 jun.2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMENICI, Eloisa Leite. **A Pesquisa das Danças Populares Brasileiras**: questões epistemológicas para as artes cênicas. Caderno JIPE-CIT, Salvador, ano 12, n. 23, p. 07-17, 2009.

_____. **A brincadeira como ação cognitiva**: metáforas das danças populares e suas cadeias de sentidos. p. 191-236. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Orgs). **Arte e Cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERNANDES, Maria Andréina Moreira. **A (re)produção de espaço urbano no Bairro do Altiplano, João Pessoa- PB**: estratégias, iniciadas e interesses dos agentes que produzem a cidade. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação - UFPB) João Pessoa, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ - Art Research Journal**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, maio 2014. ISSN 2357-9978. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256> Acesso em: 13 maio 2018.

GODARD, Hubert. **Gesto e Percepção**. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, I. D. . **A nova proposta do ensino do teatro**. Sala Preta (USP), São Paulo, v. 1, p. 233-239, 2002.

_____. **Jogos Teatrais**. Coleção Debates, 2. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1990.

KRUGLI, Ilo. Arte-educação: ética e estética. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo, (14): p. 53-55, jan/abr 1999.

LARANJEIRA, Carolina Dias. Corpo, Cavalo Marinho e dramaturgia a partir da investigação do Grupo Peleja. **Trabalho de conclusão de curso** (Dissertação) - Campinas, SP: [s.n.], 2008.

_____. **Uma dança de estados corporais a partir do samba do Cavalo Marinho:** corporalidades e dramaturgias da brincadeira em diálogo com o processo de criação de cordões. Trabalho de conclusão de curso (Tese) – Salvador, BH: [s.n.], 2013.

_____. Os Estados Tônicos como Fundamentos dos Estados Corporais em Diálogo com um Processo Criativo em Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p.596-621, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 10 de mai. de 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Abr, 2002.

_____. **O papel da educação é subverter as regras.** Entrevista realizada ao Portal Aprendiz, em 09 de abril de 2013. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. **O professor ensaísta.** Entrevista realizada a Revista Educação, em 03 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista/>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LEAL, Mara Lucia. **Memória e(m) performance:** material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LUCAS, M. E., ARROYO, M., STEIN, M. ; PRASS, L. 2003. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. In: **Revista da Funarte**, Porto Alegre: Ano III, vl. III, nº 5, jan-jul, pp.4-20

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel.** Ilustrações de Mariana Newlands. 3. ed. São Paulo: Moderna 2007.

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

_____. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. **Arte em questões** / Isabel Marques, Fábio Brazil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, Marianna F. M.; DIAS, Paulo. Os fios da trama: grandes temas da música popular tradicional brasileira . **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 349-371, jan. 2010. ISSN 1806-9592. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10530/12272>. Acesso em: 12 mai. 2018.

OLIVEIRA, Érico José Souza de. **A roda do mundo gira:** um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE). Recife: SESC, 2006.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Teatro e culturas populares:** diálogos para a formação do ator. Brasília: Editora Dulcina/Teatro Caleidoscopio, 2010.

_____. **Tradição e contemporaneidade:** elementos em diálogo no fazer do brincante. CoMA - Coletivo do Mestrado em Arte, v. 2, p. 132-141, 2005.

_____. **QUEM ENSINA QUEM?** Partilha de saberes das performances tradicionais como referência para o ensino de teatro no espaço escolar. p. 110-121. In: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago (Orgs). *Pedagogia das Artes Cênicas: Criatividade e criação*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PACHECO, Lilian. **A Pedagogia Griô:** a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de luz e Griô, 2006. Disponível em: <http://www.accaogrio.org.br/compre-nossos-produtos/livros/a-pedagogia-grio>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Boi de Reis**. João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2004.

SALLES, Cecília A. **Gesto Inacabado:** processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2004.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade:** uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Ecologia de Saberes e construção de conhecimentos.** Entrevista durante o Encontro de Ecologia de Saberes, em Fortaleza, em 2013. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/news/?p=4466>. Acesso em: 07 de mai. 2018.

SELBACH, Simone (Supervisão Geral). **Arte e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo limiar e encruzilhadas:** processo de criação na dança. Goiânia: Editora UFG, 2012.

SOHSTEN, Arlene Von. A mediação como prática pedagógica em artes cênicas: uma análise do projeto Mediato – Diálogo com Espectadores. p. 123-135. In: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago (Orgs.). **Pedagogia das Artes Cênicas:** Criatividade e criação. Curitiba: Editora CRV, 2017.

VELOSO, Jorge das Graças. **A visita do divino:** voto folia festa espetáculo. Brasília: Editora Thesaurus, 2009.

VICENTE, Ana Valéria. **Entre a ponta do pé e o calcanhar:** reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e a dança no Recife. Recife: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

VIEIRA, Miguel Vellinho. Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil. **Trabalho de conclusão de curso** (Dissertação) – Rio de Janeiro RJ: [s.n.], 2008.

APÊNDICE A - Questionário aplicado com os alunos participantes do curso**Curso “O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”**

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Onde mora e há quanto tempo?

Está estudando em qual ano do ensino fundamental? _____

Há quanto tempo estuda na Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle?

Já teve aula de artes com a professora Itamira Barbosa de Lima? Quais os anos? _____

Já foi ao teatro ou viu algum espetáculo de dança ou teatro? Lembra o nome e onde foi?

Se você viu algum espetáculo, o que mais chamou a sua atenção?

Quando falamos sobre as culturas populares brasileiras no Carnaval e no Ciclo Junino do que você lembra?

Já participou ou viu algum festejo no Carnaval ou no Ciclo Junino? Qual? Onde?

APÊNDICE B - Plano do curso ‘O Teatro e a Dança ligados as práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas’

PLANO DE CURSO:

‘O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas’

MINISTRANTE: Itamira Barbosa de Lima

LOCAL: E. M. E. F. Anita Trigueiro de Valle

CARGA HORÁRIA: 01 HORA SEMANAL (durante oito meses)

PÚBLICO ALVO: Alunos do 4º e 5º ano (grupo de até 25 participantes)

OBJETIVO

Oferecer aos alunos da E. M. E. F. Anita Trigueiro de Valle uma experiência pedagógica fundamentada no uso de aspectos cênicos/lúdicos/corporais presentes em manifestações populares para o ensino das artes cênicas na escola. Os principais aspectos irão aflorar a partir de uma ação cultural efetiva na escola, possibilitando o desenvolvimento e transformação educacional do potencial humano.

METODOLOGIA

Propomos desenvolver um trabalho de pesquisa e investigação, com crianças das turmas de 4º e 5º anos, dos turnos manhã e tarde, da E.M.E.F. Anita Trigueiro do Valle, interessadas em participar dessas atividades. As aulas serão práticas, buscando, através do ponto de partida: apresentações artísticas com três grupos de teatro, circo e cultura popular, desenvolver as potencialidades sensíveis dos participantes. O trabalho será desenvolvido a partir da ideia de “Criação Colaborativa” com supervisão da professora e brincante Itamira Barbosa. O grupo escolherá um tema/mote para a sequência do

trabalho e, a partir deste princípio, criarão suas próprias histórias, desenvolvendo o potencial criativo/artístico do grupo.

ATIVIDADES

- *Reconhecimento e Aquecimento* – Entrevista com questionário de sondagem, jogos de interação, percepção e sensibilização coletiva.
- *Expressão corporal* – Desenvolvimento de habilidades corporais para a comunicação física e gestual.
- *Fruição* – Realização de apresentações e vivências com três grupos artísticos será uma série de ações culturais na escola que servirão de subsídio e coleta de dados para verificação da capacidade que a linguagem das Artes Cênicas tem de contribuir para a realização do ensino/aprendizagem de qualidade.
- *Improvisação* – Atividades de grupo para construção de cenas e pequenas dramaturgias próprias a partir das experiências vividas.
- *Produção e técnica* – Noções de criação e elaboração de apresentações com os alunos. Nessa etapa, serão registradas as ações e impressões em um diário de bordo, e em um diário digital com fotos e vídeos autorizados pelos pais ou responsáveis.
- *Apresentação Pública* – O processo de investigação terá momentos de apresentação pública na escola.

AVALIAÇÃO

A partir de discussões e reflexões sobre os trabalhos executados, o grupo exercitará, com mediação da professora, o desenvolvimento do olhar crítico, buscando uma maior consciência artística e intelectual dos elementos utilizados e o constante melhoramento individual e coletivo das percepções e do potencial artístico.

RECURSOS MATERIAIS

Espaço: Sala ampla e arejada e Caixa de Som Amplificada.

Participante: Roupas confortáveis, folgadas e sem decote para fazer exercícios físicos.

APÊNDICE C - Slides usados na Aula Inaugural e na proposta de trabalho com o livro
'Bisa Bia, Bisa Bel' de Ana Maria Machado

CURSO

“O Teatro e a Dança ligados às práticas das Culturas Populares Brasileiras e suas dinâmicas”



- **MINISTRANTE:**
Itamira Barbosa de Lima
- **LOCAL:**
Escola Anita Trigueiro do Valle
- **PÚBLICO ALVO:**
Alunos do 4º e 5º ano (grupo de até 25 participantes)

Realização





OBJETIVO

- Oferecer aos alunos da Escola Anita Trigueiro de Valle uma experiência pedagógica fundamentada no uso de aspectos cênicos/lúdicos/corporais presentes em manifestações populares para o ensino das artes cênicas na escola.
- Os principais aspectos irão aflorar a partir de uma ação cultural efetiva na escola, possibilitando o desenvolvimento e transformação educacional do potencial humano.



As aulas serão práticas, buscando, através do ponto de partida: apresentações artísticas com três grupos de teatro, circo e cultura popular, desenvolver as potencialidades sensíveis dos participantes.

Atividades

- Jogos de interação
- Expressão Corporal
- Apresentações Artísticas
- Vivências
- Improvisação
- Criação Coletiva
- Apresentação Pública



Bisa Bia, Bisa Bel

Autora
Ana Maria Machado

Ilustrações
Mariana Newlands



**Durante uma
arrumação, a mãe
de Isabel encontra
uma foto dentro de
uma caixinha toda
enfeitada, uma foto
da Bisavó da
menina.**



**Isabel achou a foto tão
fofa, Bisa Bia tão
bonitinha com a boneca
em mãos que conseguiu
convencer a mãe a
emprestar a foto para ela
levar para a escola,
contanto que não
perdesse.**



“No dia seguinte, Bisa Bia foi comigo para o colégio, bem encaixada na sua moldura cheia de enfeites. No recreio, mostrei para Adriana, que é minha maior amiga... e o vento levou para perto da professora de História Dona Sônia.”

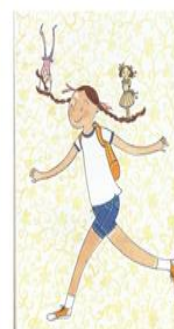


Isabel que gostou muito da foto resolveu ir na rua brincar com a foto coladinha no corpo. Depois de muito brincar e fazer um delicioso lanche ela volta para casa.



Quando Isabel chegou em casa e foi tomar banho descobriu que perdeu a foto e começa a imaginar que mesmo não estando com o retrato, Bisa Bia sempre estará com ela no seu coração.

Isabel constantemente fala com Bia (só que na sua cabeça), elas começam a conversar sobre a época de antigamente e sobre hoje em dia. Todas as coisas que mudaram, as novidades e o que não existe mais.



**“Bisa Bia (...)
mora dentro de
mim. E até pouco
tempo atrás, nem
eu mesma sabia
disso.”**



**E você?
Tem uma
Bisa Bia
escondida?**



APÊNDICE D - DVD com imagens e vídeos das etapas do processo metodológico aplicado na pesquisa.

Arquivos

- Família Circense Los Iranzi – Fotos e trechos da apresentação e vivência com o grupo;
- Cavalo Marino - Fotos e trechos da apresentação e vivência com o grupo;
- Engenho Imaginário - Fotos e trechos da apresentação e vivência com o grupo;
- Curso Final - Fotos e trechos do processo de realização do curso;
- Cortejo do Boi - Fotos e trechos da apresentação.