

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NEIBE LEANE DA SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICO-CÊNICA

Uma proposta pedagógica como potência de criação artística

UBERLÂNDIA

2016

NEIBE LEANE DA SILVA

SEQUÊNCIA DIDÁTICO-CÊNICA

Uma proposta pedagógica como potência de criação artística

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de concentração: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586s Silva, Neibe Leane da, 1979-
2016 Sequência didático-cênica: uma proposta pedagógica como potência
de criação artística / Neibe Leane da Silva. - 2016.
37 f. : il.

Orientador: Luiz Humberto Martins Arantes.
Artigo (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Teatro - Estudo
e ensino - Teses. 4. Artes cênicas - Teses. I. Arantes, Luiz Humberto
Martins. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-
Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7



**Sequência Didático-Cênica: uma proposta pedagógica como
potência de criação artística.**

Dissertação defendida em 01 de julho de 2016.

Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes – Orientador/Presidente

Profª. Drª. Mariana Batista do Nascimento e Silva – ESEBA

Profª. Drª. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)

SEQUÊNCIA DIDÁTICO-CÊNICA: Uma proposta pedagógica como potência de criação artística

Neibe Leane da Silva¹

Luiz Humberto Martins Arantes²

RESUMO

O presente artigo socializa uma pesquisa enquanto professora da Rede Municipal da cidade de Uberlândia, na Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, as dificuldades enfrentadas, bem como as soluções encontradas. Registra e apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas no contexto escolar a partir da elaboração de uma Sequência Didática: Escolha Musical e Parangolé (Hélio Oiticica). Trabalho que dialoga com Jorge Larrosa, Ingrid Koudela, Ricardo Japiassu, verificando a potência da experiência que se dá nos encontros. Destacando a oportunidade de aprendizagem que se efetiva pelas trocas.

Palavras-chave: Educação. Sequência didática. Pedagogia teatral.

RESUMEN

En este artículo se socializa a la investigación como una maestra de la Red Municipal de la ciudad de Uberlândia, en la Escuela Municipal Profesor Sérgio de Oliveira Márquez, las dificultades encontradas y las soluciones encontradas. Registra y presenta una reflexión sobre las posibilidades de cambios en las prácticas de enseñanza en el contexto de la escuela de la preparación de una secuencia didáctica: elegir la música y Parangolé (Hélio Oiticica). Trabajo

¹ Professora na Escola Municipal Prof. Sérgio de Oliveira Marquez – Uberlândia-MG; Supervisora Pedagógica na Escola Municipal Guarda Antônio Rodrigues do Nascimento – Uberlândia-MG; Especialista em Inspeção Escolar e AEE (Atendimento Educacional Especial); Mestranda Profissional em Artes/PROF-ARTES (UFU); cursando especialização em ArteTerapia.

² Orientador. Professor Associado III do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto de Artes (IARTE) da Universidade Federal de Uberlândia.

conversa con Jorge Larrosa, Ingrid Koudela, Ricardo Japiassu, el control de la potencia de la experiencia que da las reuniones. Destacando la oportunidad de aprendizaje que visto afectados por los cambios.

Palabras clave: Educación. Secuencia didáctica. Pedagogía teatral.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge a partir de uma busca intensa e *a priori* interna para compreender como é possível modificar a minha prática pedagógica no ensino de teatro por meio de uma sequência didática trabalhada na Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez.

O interesse em desenvolver essa pesquisa se deu por eu ser licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, estar na escola básica há mais de 10 anos e encontrar nas aulas expositivas um caminho que me inquietava, uma vez que sempre acreditei no teatro como uma potência criativa.

Minha experiência nesses 10 anos de docência me proporcionou dúvidas, expectativas e questionamentos, a partir dos quais busquei respostas para minhas inquietações, que acabaram por me conduzir a outros questionamentos e possíveis respostas.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que possibilitou a implementação do teatro na educação básica como conteúdo da disciplina Artes, ainda verifica-se o tratamento equivocado deste, considerado apenas como um recurso pedagógico para a aprendizagem do aluno, e não como um conteúdo independente e por si só capaz de ser um aprendizado.

Sendo assim, a questão central aqui enunciada é como o ensino de arte e de teatro pode ser incorporado no cotidiano escolar com suas características próprias, que têm no seu germe a potência criativa a partir da vivência dos alunos envolvidos.

Para isso abordo, num primeiro momento, a importância da arte e do teatro desde os tempos antigos, como maneira particular e universal de comunicação. Procuro entender a utilização do teatro pedagógico *versus* desenvolvimento artístico-cultural, destacando a ligação intrínseca do ensino de teatro, do professor como um tecedor de momentos capaz de despertar o aprendizado do aluno, em diálogo com a autora Ostrower, que aborda a necessidade humana de expressar os sentimentos através da arte. Trabalho também com as

ideias de Japiassu sob a perspectiva pedagógica do teatro aplicado à formação do indivíduo, pensando no processo educacional promovido pela escolarização.

Num segundo momento, trago referências das influências que o teatro proporcionou no meu percurso, abordando minhas experiências vivenciadas como discente no ensino fundamental e médio e, posteriormente, como se construiu minha trajetória como professora de artes da escola básica, destacando o discurso de Koudela, que valoriza o ensino do teatro como aquisição de conhecimento e parte integrante do currículo escolar.

Abordo num terceiro item, intitulado “O professor de teatro e a prática escolar”, a importância da experiência segundo Larrosa, vivenciada por mim nas disciplinas do mestrado como um fio condutor da minha mudança de prática dentro do ambiente escolar.

No item “Procedimentos metodológicos: Pesquisa-Ação”, apresento a escolha da escola para a pesquisa, assim como a definição da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa na qual busquei incorporar a ação construtiva, na qual eu, pesquisadora, e meus alunos sejamos os protagonistas desta pesquisa.

Posteriormente apresento o conceito de Sequência Didática segundo Schneuwly, Dolz e Zabala, destacando-a como uma maneira detalhada de planejar o que se pretende alcançar por meio de um roteiro intencional de trabalho, que culminou na elaboração de uma sequência didática com o tema Escolha Musical e Parangolé (Hélio Oiticica)³. Conceituo também o Parangolé, considerado uma antiarte apresentada por Hélio Oiticica e utilizado por mim como instrumento para a elaboração das sequências didático-cênicas com meus alunos.

Diante da Sequência Didática apresentada, da relação corporal estabelecida na elaboração de sequências didático-cênicas, da corporificação por meio do Parangolé, apresento algumas reflexões embasadas em Michel Foucault, Merleau-Ponty e Cynthia Veiga.

E, nas Considerações Finais, apresento relações entre as experiências proporcionadas ao longo do mestrado e a mudança na minha prática dentro do contexto escolar a partir da escuta ativa e do diálogo estabelecido com os alunos dentro do processo educacional, que culminou também na construção de um *blog*⁴.

³ Anexo 1: Sequência didática elaborada ao longo da pesquisa de mestrado.

⁴ Anexo 2: Construção de um *blog* que apresenta o percurso da pesquisa, bem como o resultado final desta. Endereço: <<http://sequenciadidaticocênica.blogspot.com.br/?zx=cc40ce08a592c134>>.

DA IMPORTÂNCIA DA ARTE E DO TEATRO

Desde os tempos mais remotos o homem já se utilizava da arte para expressar os seus sentimentos e com isso se comunicar, interagir com os seus pares, como nas pinturas rupestres, na evocação dos espíritos e das forças ocultas da natureza por meio das danças e cultos ancestrais, que já denotavam a necessidade e a completude do fazer artístico como parte inerente ao ser humano.

Ao avaliar essas manifestações de caráter rudimentares, percebe-se a necessidade humana de representar sentimentos, sensações, medos e angústias individuais e coletivas. Entre os temas mais comuns, mesmo distantes na perspectiva do período histórico e localização geográfica, é possível atribuir semelhanças singulares que confluem entre si. Para uma melhor compreensão desse assunto, aproprio-me do discurso de Ostrower (1983, p.198):

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária.

A arte é tão necessária como o alimento que nos sustenta, porque revela aquilo de mais puro que existe no ser humano. A arte tem o poder de aproximar as pessoas mesmo que separadas pelo tempo, de forma sensível e imagética. Independentemente de qualquer escrita, fala, tradução, ela é capaz de atingir os corações e tocar as almas de forma profunda.

Dessas, as celebrações motivadas pelos cultos aos deuses permanecem em destaque. Desde os primórdios o homem procura dar significado aos acontecimentos, e a arte está intimamente ligada a essa maneira de se manifestar e “olhar” o mundo. Cada um de nós têm a sensibilidade e a capacidade de gostar, de entender a arte como uma das maneiras de se comunicar, interagir, independente de qualquer outra crença.

Pensar sobre o teatro nos leva a períodos e lugares de extrema relevância, que não podem se ausentar neste estudo, como por volta do século V a.C. na Grécia, onde o teatro era caracterizado por uma manifestação artístico-religiosa, realizada de maneira sagrada durante as primaveras. Essa manifestação era marcada pelo uso de máscaras distintas, figurinos e ornamentos de absoluta beleza e funcionalidade, resultado das celebrações e festas dionisiacas

(em homenagem a Dionísio, deus do vinho, do teatro e da fertilidade) em agradecimento à fartura da colheita e também momento de renovação da fé e dos pedidos em prol de colheitas ainda melhores.

Há registros contundentes da função pedagógica do teatro na Grécia Antiga, Egito e Antigo Oriente, que mantinham uma ligação mais próxima com a religiosidade, sabemos que essa perspectiva pedagógica do teatro foi amplamente desenvolvida em inúmeras outras sociedades até meados do século XX, quando se inicia uma discussão que privilegia o teatro como manifestação artística. A partir de então, o teatro passa a conter duas modalidades distintas, que por vezes se atravessam: o pedagógico, que possuía características mais ligadas à aprendizagem do indivíduo; e o artístico, como recurso de estímulo e expressão da criatividade dos envolvidos. No que tange à perspectiva pedagógica do teatro aplicado à formação do indivíduo, pensando no processo educacional promovido pela escolarização, podemos ressaltar o contexto sob a ótica de Japiassu (2001, p. 22):

[...] o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambiciona superar as limitações do seu uso exclusivamente *instrumental*, isto é, como “ferramenta”, “instrumento” ou “método” para o ensino de conteúdos extrateatrais. Essa nova abordagem do ensino de teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na *especificidade da linguagem teatral* e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicopedagógicos.

Além da relação quase intrínseca entre teatro e religiosidade supracitada, encontra-se na história uma relação do teatro como processo educacional para a difusão de conhecimento. Nesse ponto podemos ainda estabelecer conexões com o teatro de aspecto pedagógico ao analisar o processo didático-pedagógico de catequização disseminado pelo Padre José Anchieta e sua Companhia de Jesus.

O processo de coerção e formatação do pensamento, religiosidade e comportamento, difundido no período de colonização brasileira, isto é, o teatro pedagógico como mencionado, era utilizado como ferramenta catequética que privilegiava a aceitação e a supremacia do cristianismo em detrimento da cultura indígena em andamento até então. Esse movimento de supressão dos hábitos culturais, religiosos e indígenas pode ser visto como uma das primeiras formas de educação através do teatro realizada em solo brasileiro. Na tentativa de esclarecer isso um pouco mais busco maiores entendimentos sob a ótica de Neves (1993, p. 141):

No teatro, procura-se persuadir a plateia, que pedagogicamente se educa. A persuasão é própria do teatro porque basicamente o desenrolar da trama

exige total envolvimento das pessoas. O ser humano, seus problemas, emoções, interesses e expectativas é a matéria prima trabalhada nos espetáculos.

Etimologicamente, a palavra teatro surge do grego *Theatron*, sendo sua tradução literal “lugar de onde se vê”. Ao buscar em Pavis (1999, p. 409), encontramos sua definição como “palavra grega que designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores”.

Compreender o teatro como um “lugar de onde se vê” nos remete também a questões pedagógicas, uma vez que o ato de ver pode estar ligado ao aprendizado e/ou captação de conhecimentos. O indivíduo, por meio do teatro, na posição de espectador ou atuante, pode sofrer atravessamentos que o leve a reflexões de origem moral e ética, que possa desencadear novas posturas comportamentais. Esse processo pode ocorrer não somente durante o acontecimento teatral como também em momentos posteriores, a partir das lembranças guardadas em sua memória. Indo mais além, esse “lugar de onde se vê” pode também ser visto numa perspectiva estética e artística onde o indivíduo manifesta culturalmente suas angústias, desejos e anseios.

A inserção do teatro na escola ainda permanece carregada pela dicotomia Ferramenta Pedagógica *versus* Desenvolvimento Artístico-Cultural. Sendo que em diversos momentos percebe-se a concepção do teatro como ferramenta pedagógica, trampolim para outras áreas do conhecimento.

Utiliza-se muitas vezes o teatro na perspectiva da pedagogização de um conhecimento específico, que privilegia a utilização das técnicas teatrais visando o aprendizado de outros conhecimentos. Não se pretende com esse estudo subtrair a importância pedagógica do teatro, mas sim agregar outros valores tão importantes, como o viés da manifestação artística e cultural. Acerca dessas abordagens, destaca Japiassu (2001, p. 24):

As justificativas para o *ensino do teatro* e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para apreciação do papel das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*.

Apesar das relevantes contribuições históricas do ensino de teatro na escola regular, que buscou por bastante tempo se ater à finalização de um produto, temos percebido a importância de um olhar mais preciso no desenvolvimento do trabalho. Pois compreender as conexões que se estabeleceram durante o acontecimento, os conhecimentos adquiridos ao

longo do percurso e a vivência experimentada pelo indivíduo podem se configurar como os momentos mais singulares em seu percurso histórico.

O teatro como uma obra inacabada é o lugar em que os significados se resignificam a todo momento e, de acordo com o prisma de cada um, é um lugar de transformações constantes, não somente em aspectos físicos como também psicológicos e sociais.

O teatro e a arte, segundo Japiassu, são concebidos como *linguagem*, como *sistemas semióticos de representação característico* e específico do humano.

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (JAPIASSU, 2001, p. 24).

Com a intenção de buscar uma maior compreensão dos “processos afetivos” suscitados por Japiassu (2001), podemos analisar um diálogo com Larrosa (2008, p. 186), que nos diz que a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Constantemente algo passa por nós, porém nem sempre podemos entender e compreender isso como uma experiência que realmente tenha nos acontecido, que realmente tenha nos “afetado” de uma maneira ou de outra.

Durante as aulas que ministro no ensino regular, emergem questões que se encontram com a potencialidade do teatro como manifestação cultural, como possibilidade de experiência que busca afetar os alunos envolvidos a partir do seu próprio contexto histórico-cultural.

Pensar nesse processo de compartilhamento dentro da educação é pensar no educador como um tecedor de momentos que podem ser significativos para o educando, que também é um sujeito aberto. Retornando ao discurso de Larrosa (2008, p. 187), o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos.

Na medida em que a experiência acontece no contexto escolar, verifica-se nas interações, nos partilhamentos, na convivência entre educadores e alunos que há trocas, há vivências múltiplas que são resignificadas e aproveitadas de formas diferentes pelos envolvidos, uma vez que experimentar é vivenciar, é significar, é (re)criar, é compartilhar, pois compartilhamos aquilo que vivemos.

Com o intuito de refletir acerca do ensino de teatro na educação básica como potencialização de manifestação artística e cultural, este artigo apresenta uma reflexão em torno de possíveis caminhos que potencializem a teatralidade na perspectiva da experiência artístico-cultural, como prática educacional no contexto da escola básica.

O teatro está intimamente ligado à expressão de cada sociedade específica, dialogando com seu contexto histórico, sentimentos e sensações. Possui sua importância pedagógica e recentemente tem sido alvo de reflexões acerca de um contexto artístico-cultural. Porém, ainda percebo na escola básica professores que trabalham o teatro apenas como ferramenta pedagógica, chegando muitas vezes a atribuir terminologias pouco criativas como: “você não pode fazer uma pecinha com os alunos para apresentar no dia da consciência negra?”.

Neste artigo farei uma reflexão sobre o teatro ministrado no ensino regular na perspectiva do seu aspecto de desenvolvimento artístico-cultural, que privilegie o contexto histórico-cultural dos alunos, suas experiências e vivências como ponto de partida e entrelaçamento com algumas práticas experienciadas por mim durante o processo de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional – PROFARTES, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

INFLUÊNCIAS VIVENCIADAS DO TEATRO DURANTE MEU PERCURSO

O teatro pode ser visto como uma das forças mais unificadoras e potentes no desenvolvimento do ser humano. Como aluna do ensino fundamental e médio, sempre estive em contato com o teatro. Nas aulas de história, quando eram solicitados trabalhos em grupo, nunca ficava só na apresentação oral e/ou cartaz. Motivava o grupo para que inovássemos, fizéssemos algo diferente do casual. Então concebíamos encenações teatrais, musicais, exposição de fotografias. Até um curta-metragem sobre a escravidão no Brasil fizemos. Sei que essa minha disposição marcou a vida de alguns dos colegas envolvidos, tanto que sempre ao me encontrar com um daqueles colegas escuto: “você me fez cantar, subir num monte de areia e usar umas roupas esquisitas pra gravar um filme!”.

Fazer parte de um grupo, e ainda nesse grupo ter tido contato com o teatro, auxiliou em nosso desenvolvimento como seres humanos, porque despertou em nós a sensação de pertencimento a algo, de valorização da vida, o contato do eu de cada um com o outro. A esse respeito, esclarece Courtney (1980, p. 12):

uma arte que fortalece a memória, regula o tom e efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento (...), promove a autoconfiança e habitua os jovens a não se sentirem incômodos quando estiverem sendo observados.

Após esse contato intenso com criações artísticas no ambiente do ensino regular, entrei para o ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia. O curso por mim escolhido não poderia ser outro, Licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, o que de fato determinou os rumos da minha carreira profissional e artística.

Apesar de ter realizado diversos espetáculos dentro do universo acadêmico, sempre estive em contato com a escola, pois já ministrava aulas em escolas da rede estadual de ensino. A partir da vivência como discente dentro da academia, pude enriquecer ainda mais minha prática em sala de aula.

Lembro-me de que comecei minha atuação como professora em uma escola para alunos deficientes. Foi um choque logo no início porque, ao propor as atividades, os jogos, eu não obtinha a resposta da maneira que eu esperava. Os alunos, na sua maioria, estavam em cadeiras de roda e/ou tinham limitações físicas que comprometiam ora sua fala, ora seu andar, ora sua postura. Então, por maior que fosse o repertório, as aulas não prosperavam como o vislumbrado. É necessário ressaltar que independente de qualquer deficiência, todos podiam e tinha condição de fazer teatro, acredito que eu naquele momento não estava preparada para lidar com essas diferenças.

Paralelamente, eu desenvolvia oficinas para um grupo de adolescentes na Oficina Cultural, através de um projeto custeado por uma operadora de telefonia celular. Nesse grupo eu desenvolvia vários tipos de jogos teatrais que vivenciava na Universidade. Era uma realidade totalmente diferente da vivenciada na escola com as crianças especiais.

Iniciei meu contato com a pesquisa sendo orientada pelo professor Dr. Luiz Humberto Arantes. Fui aluna bolsista do programa PIBIC-CNPq, desenvolvendo uma pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Arthur Miller e Jorge Andrade: diálogo entre personagens*, que pretendia analisar o realismo psicológico desenvolvido na elaboração dos personagens, voltado para a interiorização psicológica e conflitos internos propostos pelos autores pesquisados.

Em certa medida, a pesquisa me auxiliou no que tange a organização das ideias, na busca do conhecimento e sua aplicação, encontrando muitas vezes na pesquisa a solução para meus questionamentos e dúvidas no decorrer da minha prática. A pesquisa possibilita

aprender a lidar com o desconhecido e encontrar novos conhecimentos, novas relações, novas experiências que motivam a busca pelo fazer consciente e seguro da prática.

Após minha experiência com alunos especiais, ainda na graduação, fui designada para dar aula em uma escola próxima a minha casa. Trabalhei com alunos do ensino médio (mais especificamente 3º ano). Como todo bom começo, cheguei com todas minhas forças e energias, propondo jogos diversos, reivindiquei uma sala desocupada, transformei o espaço retirando as mesas e cadeiras, deixando a sala “limpa” para a fluência das aulas. Sai-me muito bem por um ou dois meses, até ter problema com um ou outro aluno que se recusou a participar dos jogos propostos. Após sua reclamação na direção, fui chamada para averiguações. Conclusão: ou eu deveria conseguir dar aula para todos (uma turma com 38 alunos), ou, se um não quisesse, que eu voltasse para a sala comum e ministrasse a aula lá. Acredito que, pela minha imaturidade, acabei cedendo e voltando para a sala.

Em um momento similar, com alunos do 3º ano do ensino médio, comecei a trabalhar a teoria teatral. Eram aulas expositivas que não agradavam a todos, mas ninguém se recusava a fazer. Acho que aqui começa um pouco do meu engessamento como docente. Voltarei a falar desse fato mais à frente.

Fui professora contratada da rede municipal de ensino de Uberlândia entre os anos de 2006 e 2012, sendo efetivada após aprovação em concurso público municipal, em pleno exercício até o momento. Quando saí da universidade estava com energias renovadas e muita vontade de levar minha experiência artística para a escola municipal. Comecei com jogos teatrais, montagens de pequenos corais que também tinham momentos cênicos. Como nem todos os alunos gostavam de estar em cena, dividia a sala em grupos de acordo com as afinidades que possuíam, como cenografia, figurino, sonoplastia e atuação. Contudo, com o passar dos anos, fui esbarrando na falta de espaço físico adequado, na superlotação das salas, na burocracia e normas para dificultar a realização do trabalho, na falta de interesse dos alunos, dos funcionários e demais professores.

Diante desses fatos recorrentes, ano após ano, confesso que me tornei uma docente muito mais expositiva do que prática, o que me deixava incomodada, por acreditar em tantas práticas e, no momento da aula, não conseguir desenvolver aquilo que aprendi. Não o faço. Ao contrário, percebi-me há anos engessada na mesma forma de ensinar.

Sabemos da obrigatoriedade do ensino de arte, segundo a LDB, que estabelece orientações para a educação nacional e relaciona-se diretamente com o Ensino das Artes (PCN's) ao afirmar os princípios de que: a educação deve ter abrangência de processos

formativos pelas manifestações culturais; é um fim da educação “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; é um direito e um dever o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística”; fazem-se necessários padrões mínimos na qualidade de ensino. E, sobretudo, o Parágrafo 2 do artigo 26, que afirma: “o Ensino da Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (GOVERNO FEDERAL, 1996).

No entanto, sabemos também que ainda há escolas que sequer contemplam a arte como deveria ser em seu currículo. Outras elegem um ano escolar para sua oferta (em algumas escolas da rede estadual da cidade de Uberlândia, a disciplina Arte é oferecida apenas no 9º ano do Ensino Fundamental e, a partir do ano de 2015, no Ensino Médio, passou a ser ofertada nos três anos, sendo que até o ano anterior a disciplina constava somente no currículo do 1º ano). Se realmente fosse cumprida, literalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino de Arte seria ofertado em todos os anos escolares, garantindo ao aluno o acesso à arte como conhecimento, permitindo ao estudante a experimentação da arte em suas diversas linguagens.

A vivência que eu tive nos anos do ensino fundamental foi importante e decisiva em minha formação humana, artística e profissional. Imagino se pudéssemos transmitir essa realidade para nossos alunos, garantindo a efetivação da LDB. A esse respeito, lanço mão do trecho descrito por Koudela (2009, p. 113):

O teatro é uma área de aquisição de conhecimento e construção do conhecimento na escola. Deveria estar presente no currículo escolar, sendo-lhe atribuída a mesma importância que as outras áreas de conhecimento. Na Educação Básica (infantil, fundamental e média), o teatro deveria ser parte da área de conhecimento denominada Arte, ao lado da Dança, da Música e das Artes Visuais, dentro de um programa integrado e interdisciplinar.

Iniciei minha trajetória no teatro dentro da minha formação na escola básica com o intuito de ser atriz. Na Universidade percebi aos poucos que a docência despertaria o germe latente do poder de criação, da potência dos encontros, das relações de experiência que se fomentam a cada instante, realizando com meus alunos um trabalho comprometido com o conhecimento e com a formação desses indivíduos.

Eu acredito no teatro, pois minha experiência de vida comprova que a arte, em especial o fazer teatral, pode potencializar a criticidade do indivíduo enquanto ser social. É na escola que muitas coisas importantes acontecem em nossas vidas e o teatro como fio condutor

desse processo pode auxiliar nas descobertas, na sensibilização, especialmente quando enxergamos que somos indivíduos pertencentes a um coletivo.

Percebo, porém, que o sistema de coerção suplantado pelo processo de escolarização está tão presente no ensino regular, como fator de desequilíbrio, que me coloca em um outro lugar, engessado, paralisado, estático. Mas o que eu faço para reverter essa postura?

Meu percurso profissional como docente na escola básica tem me levado para caminhos bem diferentes daqueles vivenciados dentro da educação básica como discente, como a dificuldade vivenciada ao me deparar com alunos especiais – que requerem um profissional que compreenda suas individualidades, particularidades e especificidades – devido à imaturidade e falta de preparo no ambiente acadêmico, recém-chegada como professora na sala comum, sem estrutura para lidar com tamanhos contrastes.

Num segundo momento, cheia de propostas, à frente de uma turma de 3º ano do ensino médio, chegando com jogos, brincadeiras, e tendo como retorno uma “puxada de orelha”; cedendo e retornando à sala de aula e me deparando com os inquietantes 50 minutos de aula; e me vendo ali, passando textos e mais textos sobre a história do teatro, sem desprezar a importância da contextualização histórica, mas percebendo que somente a teorização não é capaz de suprir a necessidade criadora dos alunos.

Percebi que minhas aulas foram caminhando somente para um processo de exposição constante. Será o sistema extremamente alienante que se impôs sobre mim? Porque é tão difícil sair desse lugar? Como entrelaçar teoria e prática, numa sala comum, lotada de carteiras e com a média de 40 alunos?

Ao revisitar meu passado, percebo que há tempos incentivava e fazia teatro, e agora não faço mais. O que se perdeu? Será que não foi o prazer? Será que posso atribuir ao sistema escolarizador aspectos de engessamento? Em que momento me deixei levar pelas tensões de coerção presentes na escola básica? Será que meu afastamento das atividades artísticas contribuiu para essa desesperadora realidade?

No sentido de construir as práticas pedagógicas que contemplem o prazer do fazer teatral, a experiência e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, proponho neste artigo expor os resultados da minha pesquisa.

O PROFESSOR DE TEATRO E A PRÁTICA ESCOLAR

Percebo que refletir sobre minha experiência é extrair dela aprendizados, uma vez que o ato de ensinar não é isolado. Pois o ensino é um ato compartilhado: professor e aluno, aprendendo juntos, redescobrimos juntos maneiras, possibilidades, linguagens e noções sobre o fazer teatral, fazer arte. Sobre as peculiaridades do ser docente, acredito ser um ato de coragem, uma vez que nos colocamos frente aos antagonismos com o olhar de aprendizes.

É no aprender com o próprio não saber que me descubro, é no fato de ficar afastada tantos anos da prática artística e do estudo que me (re)encontro. Constatar, a partir do momento em que eu começo a me realimentar – assim como o ditado popular: “saco vazio não para em pé” –, que esse vazio de teatro, de pesquisa, de estudo, de conversa, de diálogos, de encontros com meus pares me fez acomodar, ancorar nas questões burocráticas da pedagogização do teatro apenas como recurso didático.

Antes de entrar nessa discussão, preciso ressaltar que, num primeiro momento, por mais ingênuo que fosse, acreditei que a vivência durante o mestrado me permitiria o conhecimento de fórmulas pré-concebidas para modificação da minha prática docente. Passado esse momento, a partir da imersão criativa realizada a cada disciplina, redescobrimos técnicas, maneiras, didáticas, jogos, fios condutores que alimentam a prática em sala de aula, percebo o encaminhamento para outros caminhos.

Na disciplina *Poéticas e Processos da Criação em Artes*, ministrada pelo professor Dr. Fernando Aleixo, o reencontro de atores – eu e o mestrando Frederico Carvalho – propiciou novamente a oportunidade de discutir sobre o processo de criação, atividade um tanto adormecida após a conclusão da graduação. Considero importantes os momentos que permearam significativamente nossa história e o recriar como fonte para a criação de si como obra de arte. Optamos por revisitar o passado na perspectiva de acordar e potencializar a essência criadora de nós, atores, e por consequência dos espectadores.

A arte está intimamente ligada à manifestação do pensamento em conexão com o mundo, e o fazer teatral é a oportunidade de se repensar e reescrever a arte, não somente por quem o faz como também para aquele que assiste. Reviver momentos tão significativos durante o exercício cênico teatral desperta infintos sentimentos em relação à cena. A experiência citada possibilitou revisitar a relevância do fazer teatral como alimento tanto para a pesquisadora quanto para a mediadora do conhecimento em arte.

Nas conversas em sala de aula com colegas mestrandos da disciplina *A Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola*, oferecida pelo PROF-ARTES no 1º

semestre de 2015 e ministrada pela professora Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite; nas reflexões pós-visitas em escolas básicas (durante o curso em questão realizamos visitas em escolas municipais e estaduais de Uberlândia, escolas ligadas aos alunos do PROF-ARTES, levando o exercício cênico *Entrelaçando Memórias*, em que, após apreciação, exercíamos papel de mediadores com os alunos/espectadores); nas dinâmicas vivenciadas durante a disciplina; nas relações que se estabeleceram entre nós mestrandos, os graduandos em teatro pela Universidade Federal de Uberlândia envolvidos e as escolas visitadas. Foram momentos marcantes e reveladores que evidenciam a importância do meu estar na escola e poder fazer diferente aquilo que adormecia em minha prática. Os apontamentos diante dessa experiência é que me fizeram “acordar”, pois, como diz Pupo (2010, p. 275), “entusiasmo é o vetor mais efetivo das ações”, referindo-se à participação da comunidade no processo de construção de cenas.

São ações como ouvir os alunos e perceber nessa escuta suas necessidades, e a partir de seus contextos pensar em aulas que valorizem o ensino do teatro aliado à realidade dos envolvidos, alunos e professor. Ações que mobilizem o fazer criativo dos alunos, que despertem a vontade e o prazer do aprendiz.

São nas potências dos encontros que acontecem as possíveis transformações. Posso afirmar de forma transformadora a experiência de levar para meus alunos o exercício cênico *Entrelaçando Memórias* e perceber no olhar, no estar atento, na lágrima que teimava para não cair, nos sorrisos de prazer, a presença viva deles, como sujeitos da experiência que se deixaram atravessar pela apresentação, pelo momento. Retornando ao texto de Larrosa (2008, p. 158):

O sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

O sujeito da experiência permite a chegada do novo recebendo-o, acolhendo-o com a sensação de pertencimento. É uma aula diferente das anteriores que chega, abre espaço, conquista, inspira, toca de forma única.

Outro momento importante em que fui sensibilizada nesse processo de entendimento da necessidade de me realimentar foi a leitura dramática da peça *Conselho de Classe* de Jô Bilac, na disciplina *Artes do Corpo e Práticas Pedagógicas*, ministrada pelo professor Dr.

Narciso Telles. O texto em questão trata com humor questões profundas vivenciadas por nós professores da educação básica, que vão muito além da questão física e degradante das escolas: fala também de política e das relações que estabelecemos no ambiente escolar.

Não tenho a intenção de, aqui, defender o aprendizado de uma metodologia. Quero apenas ressaltar que o curso me fez mergulhar dentro de mim mesma e entender minha própria metodologia, a minha própria maneira de me colocar frente aos meus questionamentos.

Ainda se tem a preocupação com os resultados, com o produto, porque somos cobrados pela equipe gestora. O processo pelo qual o educando se desenvolve é mais importante do que o produto, e esse por vezes é mal conduzido, como relata Mendonça (2013, p. 123):

É importante salientar que nem sempre o professor de teatro está preparado para orientar o desenvolvimento de montagens e/ou diferenciar métodos de preparação. Podemos observar, pelo relato de experiências de ensino de teatro na escola, um desenvolvimento dicotômico entre processo *versus* produto, ou ainda formas reprodutivas ou limitadas do fazer teatral.

O mestrado proporcionou um retorno para o meu processo criativo. Uma redescoberta de possibilidades de condução do teatro em sala de aula. A partir do momento em que eu crio (criação de si, como obra de arte), meus alunos também se tornam disponíveis para a criação. Ainda sensibilizada pelas mudanças que tenho vivenciado em minha trajetória, após a entrada no mestrado, quero relatar outros acontecimentos que me fizeram perceber que os passos podem ser dados de acordo com nossa necessidade e disponibilidade.

O médico aprende uma técnica e pode operar, diagnosticar, tratar e definir. As artes parecem caminhar no sentido oposto. Lembro-me de um colega que entrou no curso de artes visuais e, ao ser questionado se aprenderia a desenhar, ele respondeu: “a arte não é uma técnica como a medicina, eu não aprendi a desenhar, como o médico aprende a operar, eu aprendi a explicar os desenhos que eu sempre fiz”. Assim como ele, percebo que não irei aprender como “dar aula”, mas posso, através da pesquisa, das trocas, das conversas, do contato direto com a arte, compreender minha própria metodologia.

Por diversas vezes tratamos a arte assim como a medicina, o direito, a matemática e as ciências exatas, que chegam a um denominador comum e que têm a “solução” clara e objetiva para determinado fato. Porém, se analisarmos mais profundamente, a arte é subjetiva, mas

nem por isso menos importante ou inferior a qualquer outra área de conhecimento, e por isso deve ser parte integrante no currículo escolar.

Icle (2011), no seu artigo *Problemas teatrais na educação escolarizada*, coloca que, através dos seus estudos, percebe que mesmo a arte – em especial o ensino de teatro – tendo conquistado seu espaço dentro das escolas, ainda se verificam os desafios de planejar e avaliar as práticas teatrais. E ele propõe uma reflexão em torno do termo “noção”, que pode ser um mecanismo, um modo de pensar e fazer a prática do ensino de teatro: “As noções são sempre provisórias. Elas são operacionais, ou seja, elas existem como instrumentos de criação e precisam ser re-atualizadas a cada momento” (p. 75).

Pensando no cotidiano da sala de aula, de fato, parto do pressuposto de que os alunos possuem uma “noção” de determinados assuntos, e que a partir dessa noção é possível tecer juntos o aprendizado necessário. A noção dentro do teatro pode sugerir uma linguagem – e aí Desgranges apresenta que a linguagem é um instrumento precioso para se contar uma história, ou a própria história. De uma noção cria-se a outra.

Compreendo que não consigo fazer com que meus alunos joguem, brinquem, a partir do momento em que eu também não me entrego ao jogo e delimito os caminhos dessas noções que eles me trazem diante das propostas de aula. E é no sentido de contribuir para a formação artística e estética dos meus alunos que, alimentada tanto artisticamente como esteticamente, proponho redefinir minha metodologia de trabalho, aliada ao contexto histórico-cultural dos envolvidos a partir de uma proposta pedagógica que denomino *Sequência Didático-Cênica: uma proposta pedagógica como potência criativa no ensino regular*, possíveis caminhos para uma metodologia do ensino de teatro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA-AÇÃO

Meu campo de pesquisa é uma escola da rede municipal de Uberlândia/MG onde atuo como professora de arte. Está situada no bairro Pacaembu, atendendo cerca de 1300 alunos distribuídos no turno da manhã e tarde. São alunos de classe média. A escola atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2015 trabalhei com um 3º ano, dois 5ºs anos e três 7ºs anos. O foco desta pesquisa foram meus alunos dos 7ºs anos. E apesar de a pesquisa ter esse foco, acabou me atravessando, o que se refletiu e ainda reflete na minha prática com as outras turmas.

As turmas são compostas por alunos de classe baixa e média, com cerca de 30, 35 alunos por turma. São alunos dentro da faixa etária de 12 a 13 anos em sua grande maioria meninas. São turmas ativas, dispostas e comunicativas. São alunos participativos, gostam de auxiliar os colegas com dificuldades. Alguns alunos são bem retraídos, mantendo-se distantes, acompanhando as aulas na observação das atividades propostas e realizadas pelos colegas.

A escolha da pesquisa-ação se deu pelo viés investigativo, mas principalmente pela autorreflexão juntamente com os sujeitos envolvidos nessa prática reflexiva. Thiollent (1985, p. 14) pontua que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Portanto, pretende-se com esta pesquisa incorporar a ação construtiva, pela qual, pesquisadora, e alunos sejamos protagonistas dessa construção de conhecimento, uma vez que a pesquisa-ação leva ao fazer, ao refletir coletivamente e à autorreflexão.

Os dados foram colhidos em forma de vídeos, fotografias, registros de áudio, observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com meus colegas mestrands. Como resultado do processo de pesquisa, elaborei uma sequência didática que segue em anexo.

Ainda sobre a escolha da metodologia, acredito que a pesquisa-ação foi importante uma vez que me permite, assim como propõe Thiollent, a elaboração de um saber pedagógico que pode auxiliar o ensino de teatro. Segundo Thiollent (2002, p. 75) “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoverá condições para ações e transformações de situações dentro da minha sala de aula.

Escolhida a sequência didática como resultado final da pesquisa, a pesquisa-ação contribuiu no sentido de ser uma maneira espiralada de conduzir o trabalhado, levando em contar o ir e vir da reflexão interligada de forma efetiva à ação.

Levando-se em conta esse viés espiralado da pesquisa-ação, procurei perceber pelo falar, pelo olhar, pela escrita dos mesmos, de que maneira a pesquisa estava atravessando os alunos envolvidos. Segue um trecho do depoimento de uma aluna, que nomearei como aluna 1:

As aulas eram bem chatas. Quando a professora veio com essa ideia de misturar música, dança, teatro e tecido, achei que não ia dar certo, que as aulas iam virar uma bagunça. Mas foi ótimo! Todos participaram, uns ensinavam o outro. Conseguimos mostrar e fazer. Quero mais aulas assim.

Refletindo sobre essas escutas, compreendo que a prática da pesquisa-ação permite superar lacunas existentes entre a pesquisa e a prática docente, entre a teoria e a prática, sendo que os resultados podem ampliar a capacidade de compreensão de professores e suas práticas, favorecendo mudanças.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL

Neste trabalho, utilizamos o conceito de Sequência Didática (SD), já muito usado no campo do ensino da língua portuguesa, mas que hoje vem sendo utilizada por outras áreas do conhecimento. Porém, há poucas referências da utilização desta metodologia por outras áreas.

A expressão “sequência didática” passou a ser utilizada no bojo de uma reforma educacional na França em 1980 e designava um conjunto de oficinas aplicadas ao ensino de qualquer tipo de conteúdo. Anos mais tarde, um grupo de Genebra elaborou uma proposta metodológica para se ensinar determinados gêneros de texto.

Assim, a sequência didática vai além de uma forma de organizar as aulas. De acordo com Schneuwly e Dolz, desenvolveram uma sequência didática que tem como relevância a interiorização e a construção de textos por meio de um trabalho intenso em torno de um gênero textual.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. “Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação” (ROJO; GLAÍS, 2004, p. 97). Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.

A sequência didática tem como movimento metodológico principal levar o aluno a observar, analisar e chegar a uma conclusão de como o conhecimento de determinado assunto se organiza.

Para o educador espanhol Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos

objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Assim, a sequência didática é um pensar pedagógico organizado, que trata de um planejamento detalhado onde se tem uma série de itens dirigidos e organizados que conduzem a um fim determinado.

A utilização da sequência didática tem como objetivo principal a facilitação do entendimento sobre o conteúdo proposto. O procedimento *sequência didática* é bastante interessante, pois ajuda o professor a organizar de forma coerente e adequada a utilização de um conteúdo em sua amplitude. Observemos o esquema apresentado por Rojo e Glaís (2004, p. 98):

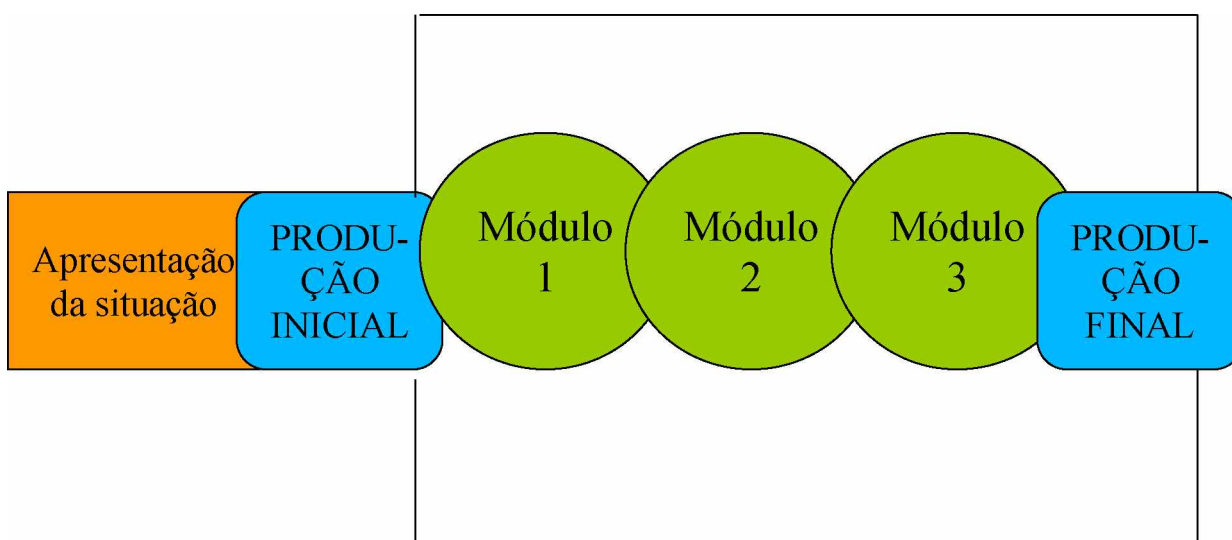


Figura 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No esquema apresentado, os autores apresentam o percurso a ser seguido pelo professor no planejamento das práticas pedagógicas. São etapas que devem ser esmiuçadas pelo professor. Inicialmente, o professor deve apresentar aos alunos todas as informações referentes à atividade que se propõe, firmando com a turma um contrato inicial (contrato didático). Firmado esse contrato e o aluno tendo clareza do que se espera com a proposta, estabelecer uma sequência de atividades com esses alunos, de modo que o aluno vá analisando, avaliando seu próprio percurso e chegue a uma conclusão, a uma produção em relação ao proposto inicial.

A sequência didática pode ser considerada como uma organização intencional, que aponta o caminho que o professor deve percorrer para promover a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Há que se planejar intencionalmente, ter um objetivo claro, determinar o lugar onde se que chegar. A SD deve ser dissecada, detalhada em módulos, permitindo ao professor e ao aluno enxergar o objetivo que se pretende alcançar. Permite uma avaliação sequencial do aluno, mais apenas do que uma avaliação final do produto. Novamente vale ressaltar a importância do processo em detrimento do produto.

De acordo com Zabala (1998, p. 54) o valor educacional de uma sequência didática pode ser compreendido a partir do momento em que se tem a clareza na identificação das fases, das atividades e das relações que se estabelecem. Dessas, pode-se introduzir mudanças ou atividades novas que melhorem a SD, atendendo as necessidades dos educandos.

A sequência didática não pode ser concebida como uma fórmula que dará certo, ou como uma “receita”. É um caminho encontrado para percorrer atividades que foram desenvolvidas de acordo com a necessidade e características de cada turma. O objetivo de se elaborar sequências didáticas é promover aulas sequenciadas que propiciem a reflexão e a análise de conteúdos.

A sequência didática contribuiu para a construção de um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem de artes, conduzindo-me não apenas a vivenciar o dia-a-dia de uma sala de aula com suas características maçantes, como também me levou a refletir sobre o verdadeiro papel da arte e maneira como meu aluno pode se relacionar com ela.

A partir desses conceitos elaborei uma sequência didática (anexo) que foi desenvolvida com meus alunos. E percebi um ganho na organização e na diversificação das aulas do uso dessa metodologia.

Outro relato de aluno me fez perceber que estava no caminho certo: foi a euforia com que esperavam pela aula, ou quando me paravam no corredor para comentar as expectativas.

Pena que é uma aula só por semana! Por mim teríamos aulas de arte todos os dias. Fico ansiosa esperando a próxima aula. Tenho me saído muito melhor, estou aprendendo mais, meus amigos me ajudam quando não compreendo um passo, uma fala. (aluna 2, 2015).

A base da sequência didática apresentada é a montagem de sequências cênicas a partir da escuta dos gostos musicais dos alunos incorporados ao Parangolé. A ideia do Parangolé surge na busca de “corporificar”, de encontrar um outro lugar da obra, não uma obra estática, mas uma obra viva, uma obra que surge a partir da intersecção com o espectador.

A descoberta do que chamo Parangolé marca o ponto crucial e define uma posição específica no desenvolvimento teórico de toda a minha experiência da estrutura – cor no espaço, principalmente no que se refere a uma nova definição do que seja, nessa experiência, o “objeto plástico”, ou seja, a obra. (OITICICA, 1986).

A partir das ideias de Oiticica, descrevemos o Parangolé como um relacionar, um criar, um dançar utilizando um pano, o espaço e os estímulos exteriores. No seu texto *Anotações sobre o Parangolé*, ele coloca que a dança é o que revela a estrutura da obra, dançar com o pano, com o manto, o participador recebe as influências do ambiente, do devir, da experiência:

Desde o primeiro “estandarte”, que funcionava com o ate de carregar (pelo espectador) ou dançar, já parece visível a relação da dança com o desenvolvimento estrutural dessas obras da “manifestação da cor no espaço ambiental”. (OITICICA, 1986, p. 70).

Sobre espaço ambiental, Paula Braga esclarece:

Podemos entender o espaço ambiental articulado de Oiticica como um espaço que dissolve fronteiras entre o intelectual e o mítico, espaço acionado pela estrutura da obra. A dança é o ato em si, pura imanência, mas capaz de invocar o dionisíaco, o coletivo, um estar no mundo que é ao mesmo tempo imanente e mágico. O transcendente é substituído pelo ambiental, espaço de vivências mágicas proporcionadas por estruturas terrenas. (BRAGA, 2013, p. 114).

O fazer parte da obra, o estar dentro, o ser a própria obra, o brincar entre as pessoas, a comunhão dos brincantes é o próprio “redescobrir”. A esse respeito, destaca Oiticica (1986):

O vestir já em si se constitui numa totalidade vivencial da obra, pois o desdobrá-la tendo como núcleo central o seu próprio corpo, o espectador como que já vivencia a transmutação espacial que aí se dá: percebe ele, na sua condição de núcleo estrutura da obra, o desdobramento vivencial desse espaço intercorporal. Há como que uma violação do seu estar como “indivíduo” no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo “coletivo”, para o de “participar” como centro motor, núcleo, mas não só “motor” como principalmente “simbólico”, dentro da estrutura-obra.

Nos trabalhos de Oiticica observo sua forma de pensar a arte, sua necessidade de expandir, transgredir uma estrutura artística. É perceptível uma valorização da cor e da forma que clama por ganhar um outro espaço. Para Oiticica (1986), “a cor não está mais submetida ao retângulo, nem qualquer representação sobre este retângulo, ela tende a se ‘corporificar’; torna-se temporal, cria sua própria estrutura, que a obra passa então a ser o ‘corpo da cor’”.

Cores diversas, que dançam e se comunicam com os transeuntes. Movimento do tecido no corpo, no vento, as cores, os giros, nos leva à dança, uma dança pessoal, de descoberta, expressiva e singular.

A dança é por excelência a busca do ato expressivo direto, da imanência desse ato; não a dança de balé, que é excessivamente intelectualizada pela inserção de uma “coreografia” e que busca a transcendência desse ato, mas a dança “dionisiaca”, que nasce do ritmo interior do coletivo, que se externa como característica de grupos populares, nações, etc. A improvisação reina aqui no lugar da coreografia organizada; há como que uma imersão no ritmo, uma identificação vital completa do gesto, do ato com o ritmo. Esse ato, a imersão no ritmo, é um puro ato criador, uma arte. (OITICICA, 1986, p. 73).

Oiticica (1986, p. 22) poeticamente compreende – assim como eu compreendi nas leituras e na observação de um exercício com o Parangolé em uma das disciplinas do mestrado – que basta deixar o devir, o agir pelo movimento que o tecido levar: “A obra nasce de apenas um toque na matéria. [...] O que a transforma em expressão é nada mais do que um sopro: sopro interior, de plenitude cósmica. Fora disso não há obra. Basta um toque e nada mais”.

Portanto, o Parangolé é uma experiência cinestésica, onde vários sentidos são colocados em prática, são sensações diversas, é também um fazer mesmo quando se está só a observar. É uma arte para ser sentida, tocada, compartilhada.

CORPO E CORPORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Diante da sequência didática apresentada e da proposta do Parangolé, que em certa medida valorizam e se utilizam do corpo como instrumento dessa proposta de criação artística, fui levada a refletir sobre o corpo e corporalidade na escola.

Os corpos no ambiente escolar se colocam de maneiras diferentes. E o presente estudo me fez refletir sobre esse corpo inserido num contexto específico (escola), num contexto disciplinador e avesso ao cotidiano do aluno. Apresento reflexões embasadas em Michel Foucault, Merleau-Ponty e Veiga.

Foram 12 anos fora da universidade e o mestrado abriu portas que me permitem (re)pensar, (re) fazer, (re)elaborar, (re)criar meu trajeto dentro da escola. Perceber uma outra maneira de olhar pra escola, para os corpos que estão por perto e mais ainda para meu próprio corpo.

Se pudéssemos, seria bem mais tranquilo, como apontam as filosofias da *yoga*, que o corpo e a mente fossem únicos, se fundissem em um só. Mas o que percebo é que algumas vezes, pelas necessidades inerentes ao corpo, não conseguimos um momento maior de trégua, de relaxamento. Será que é assim com todos os corpos/mentes? Aqueles que ficam horas e horas em estado de pura meditação estão realmente nessa conexão que a *yoga* propõe?

Dizem que o corpo embarça a fluência do pensamento, ou seria o pensamento que trava, atrapalha a fluência do corpo? Tem coisas que se eu pensar não fluem tão desembaraçadamente, tem um travamento. Lembro-me de um exercício que realizei em uma disciplina que gostaria de aqui narrar para que entendam esse meu questionamento.

A sala está na penumbra, uma voz solicita que os corpos se enrosquem, se toquem por onde não costuma se tocar, sinta o outro, a sensação do toque no lugar desconhecido. Fico observando essa cena por uns 15 minutos, mas já latejando em mim a vontade de tocar, de ser tocada. Entro na roda, depois do convite do mediador.

Tocar o outro, sentir a respiração, meu corpo pulsava, desejoso do encontro. Não sei precisar o tempo que ficamos nesse embarço de corpos, mas quando foi solicitado que nos separássemos e encontrássemos o outro apenas pelo olhar, meu corpo sentiu imediatamente a falta do contato físico.

O outro pelo olhar me convidava, mesmo sem tocar, era como se nossos corpos fossem um só, distantes, mas próximos. Nossos olhares guiavam nossos corpos num balé silencioso, mas que pulsava em meu ser. Não havia música no ambiente, mas eu, no meu universo particular escutava a seguinte música: <<https://www.youtube.com/watch?v=ljbgA1Xa1FM>>. Os corpos se encontram num ritmo de frenético a calmo, numa sensualidade e numa intensidade marcante e reveladora. Em certo momento o mediador pede uma fala, ele pede no meu ouvido que eu narre, fazendo os movimentos, um momento feliz que eu tenha vivido com meu filho. Nesse momento, meu corpo trava. Pensar me fez calar o corpo. A partir daí toda magia do exercício se tornam escravos do meu pensamento que não consegue mais mover meu corpo.

Experimentei sem racionalizar. Tudo fluía... Meu corpo experimentava apenas as sensações. Sem pensar, só sentir. (SILVA, 2015).

Será que meus alunos também vivenciam esse tipo de situação? Racionalizam o tempo todo e por isso não conseguem expor livremente suas criações corporais? Partindo dessa questão, comecei a observar que seus corpos fluem naturalmente quando impulsionados por um desejo próprio e natural, mais do que quando direcionados por minha vontade. Os corpos são conduzidos, assim como o meu, pelo desejo, pelo prazer, pela leveza do fazer.

Uma aula dá certo, a meu ver, quando os alunos “naturalmente” se encontram “livremente” nesta aula. Por ideia de liberdade não entendo a indisciplina. Para entender melhor essa lógica recorro a Michel Foucault. No seu texto *Corpos Dóceis*, que de uma maneira geral discorre sobre a disciplina, ele aponta para o corpo como uma máquina obediente, para as técnicas de organizar e consequentemente disciplinar, e para o poder com que a disciplina é capaz de subjugar os indivíduos aos interesses de quem disciplina.

E novamente sou atravessada por diversos questionamentos: até que ponto a disciplina é benéfica? Em que medida ela é ruim, maléfica? Testamos os limites porque nos falta disciplina? O que sou nas relações que me exigem disciplina? A disciplina modela os corpos como massa de modelar?

Mesmo eu que sou a favor da disciplina fico surpreendida com os rumos que enxergo para a mesma. Concebo que o corpo que se compreende, se aceita e preenche os espaços é disciplinado porque assim deseja e não apenas porque o outro ordena, porque o outro quer. E mais, entrar no jogo disciplinar não significa estar totalmente modelado, submisso.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa [...]. Importa estabelecer presenças e as ausências, saber onde e como encontrar

indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 2008, p. 122).

A disciplina de uma forma geral visa minar os indivíduos, controlando sua forma de estar nos espaços, tentando controlar sua maneira de pensar. Percebo que nos colocamos em situações de poder quando estamos nas relações, sejam elas, sociais, amorosas, profissionais. O ato de disciplinar produz naquele que controla tipos diferentes de individualidade. Cada um se coloca de maneira diferenciada diante do jogo do poder.

Imagine uma sala de aula, disciplinada, quase militarizada: era a minha. Descobri outras maneiras de fazer com que não se pareça um quadro estático e morto. Afinal, o que tenho em mente desde o início do mestrado é transformar minha prática. Tenho escutado o que falo, o que penso e consequentemente o que os outros falam e pensam.

Tratar meu aluno como um ser inteiro, reflexivo, intenso, potencializa os encontros nas aulas como um lugar de troca, um lugar de construção, de experimentação. Abro espaço para que o outro possa se colocar, se posicionar, e são nas potências desses encontros, dessas trocas que vamos nos modelando, não simplesmente como uma massinha de modelar, mas como sujeitos expostos para experimentar.

Outro texto interessante, e que ao meu ver “justifica” muitas das atitudes que vemos nas escolas de hoje em dia, escrito por Cynthia Veiga, *A escolarização com projeto de civilização*, traz uma discussão sobre a relação do indivíduo e da educação nos processos de escolarização e aponta algumas considerações foucaultianas, relacionando poder e saber. Na medida em que há o exercício do poder há também um lugar para a formação do saber, e assim acontecem as construções das relações de poder.

Interessa-me também que uma sala fique quieta, organizada, sem muito barulho, alunos com olhares atentos nas minhas explicações, ou seja, são “adestrados” a se comportarem da maneira que eu desejo e imponho à medida que exerço poder sobre eles.

Mas o que falar daquele corpo que teima em ser indócil? Restam-lhe punições, advertências, adestramento, isolamento. Tudo não muito diferente do que narra Veiga. O modelo ideal de homem é aquele homem gentil, dotado de boas maneiras e de certo modo passivo. O que se espera é homogeneização dos indivíduos, das relações sociais.

Ainda estamos sedentos por posições de poder e muitas vezes nem é pelo desejo de saber, mas simplesmente para demonstrar ao outro que podemos e somos mais. Nada disso interessa à verdadeira educação, que deveria ser um lugar de aprendizado mútuo, de respeito e acolhimento do diferente.

É gigantesca nossa capacidade de contaminação e de jogo como mais uma de nossas formas incorporadas, corporificadas de estar no mundo, tecendo fios diversos com os distintos materiais que encontramos. Somos iguais e diferentes; alunos e professora; cada um necessita de um tempo para aprender. Aprender é diferente para cada um. Nosso corpo muda com as relações, muda com o tempo de cada um.

Novamente, essa diferença aparente entre a materialidade do corpo e a abstração da mente me parece dimensões da mesma corporalidade, de um mesmo “corpo no mundo”, desse corpo como propõe Merleau-Ponty: somos, ao mesmo tempo, vidente e visível e nos deslocamos, mesmo que com o olhar. Tocamos e somos tocados num entrelaçamento que forma a teia do sensível.

Somos seres temporais, que ao nascer não temos a plena consciência do corpo, da mente, mas que, através das relações, vamos como que tomando consciência do corpo, da vida, da morte, das memórias. Somos seres que fazem história e sofrem os efeitos da história.

Meu corpo é um ser visível no meio de outros corpos visíveis; é visível e vidente, também vejo além de ser visto. Ao me ver sou visível pra mim mesma, posso me ver vendo. Mas essa percepção é própria de cada um. A visão, o vidente e o visível, são possíveis a partir do momento que somos tomados pelas coisas, nas ações, nos cruzamentos com o mundo. “Meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o ‘outro lado’ do seu poder vidente. E se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1961, p. 278).

Somos um corpo tátil. Eu toco mas também sou tocado. E muitas vezes esse toque está muito mais além do que simplesmente encostar pele na pele. Sou também tocante, porque também sou capaz de tocar-me. Corpo que ouve, é ouvido e tem o poder de fazer-se ouvir e pode ouvir-se quando emite som. Ouvimo-nos quando falamos, cantamos, emitimos algum tipo de som.

A visão é algo corporal, mas que não se efetiva sem o pensamento. Ou seja, corpo e mente, pensamento e corpo interligados, inter-relacionando-se:

Não há visão sem pensamento. Mas não basta pensar para ver: a visão é um pensamento condicionado; nasce “por ocasião” daquilo que sucede no corpo, é “excitada” a pensar por ele. Não escolhe ser ou não ser, nem pensar isto ou aquilo. [...] Tudo o que se diz e se pensa da visão faz dela um pensamento. (MERLEAU-PONTY, 1961, p. 288).

Merleau-Ponty critica o modelo cartesiano por acreditar que não há dissociação entre corpo e alma, há relações de troca entre aquele que olha e aquele que é olhado, entre vidente e visível.

Pensar nesses conceitos na escola me faz perceber que os indivíduos são visíveis, videntes e algumas vezes invisíveis. Há aqueles alunos ou servidores que passam despercebidos, mas que são dotados do poder de visibilidade, da vidência, como propõe Merleau-Ponty, uma vez capazes de se fazerem vistos e também de se verem.

A escola é um lugar cheio de antagonismos, inclusive entre o corpo e a mente. Nós, professores da educação básica, ainda temos a concepção de que um corpo quieto, estático, “pensa” melhor do que aquele em movimento, mais uma vez dissociando o corpo da mente.

Mas a escola ainda é, para mim, também, um lugar de potencialidades, visível e vidente, tocada e tocante, sensível. O cotidiano da escola me toca a cada momento, a cada novo acontecimento, a cada nova criação dos alunos, pelas nossas percepções compartilhadas.

Hoje, posso dizer que não me sinto tão só, porque há outros alunos, professores, que resignificam as relações, naquilo que por vezes me escapa, naquilo que não me faz visível ou sensível, na maneira de olhar e perceber os outros que estão comigo no caminhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra outras maneiras e possibilidades teatrais promovidas dentro do ambiente escolar, para além das datas comemorativas e do teatro apenas pedagógico, mas como uma linguagem que pressupõe características próprias pautada numa sequência didática clara, intencional e objetiva que parte principalmente da escuta dos alunos.

Todo esse processo é artesanal, no sentido de ser produzido pelas mãos dos participantes, desde a escolha das músicas até a elaboração das sequências. Percebo-me como uma facilitadora que aproveitou e valorizou o conhecimento nesse processo que demonstra ser algo natural deles.

Constato também que se faz necessário trabalhar com o educando a partir da sua realidade, abrindo assim um diálogo no processo educacional, compreendendo o aluno como um indivíduo que carrega uma história, que carrega em si uma potencialidade criadora.

Os novos caminhos que tenho percorrido ao conduzir as aulas têm propiciado um resgate de relações de afetos, resgate de memórias. É um trabalho coletivo, mas que busca

também valorizar as capacidades individuais de cada aluno. Trabalham no campo em que têm maior afinidade, “facilidade”. Alguns alunos conseguem mais rapidamente perceber corporalmente a proposta⁵.

As situações que tenho vivenciado permitiram que eu me recordasse do meu percurso escolar, das minhas aulas de arte, mais especificamente desse contexto que reconheço acontecendo: alunos desenvolvendo o protagonismo juvenil entre seus pares. É o partilhar, trocar, experimentar, ora no papel de mediador, ora no de aprendiz, mas de uma maneira horizontal, sem hierarquias.

Reflito, a partir desses encontros, sobre um lugar intenso de fruição e alegria que tem rompido com o cotidiano massificador da escola.

Difícil perceber quão afastada de mim, das minhas crenças e das minhas vontades eu estava. A escola já não me parece tão feia como anteriormente: os muros, o olhar atravessado de alguns colegas e alunos, tudo continua como sempre foi; o que muda, respira, sobrevive, é a maneira como olho e me percebo dentro desse espaço que é potente nas possibilidades de experiência e descobertas. É uma mistura de sons, cheiros, imagens, sensações, que apontam num caminho de (re)construção pessoal e coletiva, ao passo que contribuem nesta reflexão, tão pessoal como coletiva, dentro e fora da escola.

Chegando ao fim deste artigo considero que o mesmo teve o foco na percepção de como é possível o trabalho com o teatro na escola a partir da escuta ativa interna e dos envolvidos, que proporcionou minha mudança na *praxis* em sala de aula. Continuo a conceber que o teatro tem sua maneira própria de ser trabalhado dentro do ambiente escolar, porém, na medida em que se estabelece uma relação com os envolvidos no processo, de forma dinâmica e flexível, acontece um momento pleno e belo que beneficia todos na sequência didática proposta.

⁵ Como resultado final deste trabalho apresento, além da sequência didática *Escolha musical e Parangolé (Hélio Oiticica)*, o blog intitulado *Sequência Didático-Cênica*, que pode ser conferido no endereço: <<http://sequenciadidaticocenica.blogspot.com.br/?zx=1245f3db6510d3d>>.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Paula. Oitica. Singularidade Multiplicidade. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAVALCANTI, Jardel Dias. *Parangolé*: anti-obra de Hélio Oitica. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=Parangole:_anti-obra_de_Helio_Oitica>. Acesso em: 17 dez. 2002.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*: as bases intelectuais do teatro na educação. Trad. Karen Astrid Muller, Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro*: provocações e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 288 p.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOVERNO FEDERAL. *Lei de Diretrizes e Bases – 1971*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Urdimento*, n. 17, set. 2011.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001

KOUDELA, Ingrid Dormien. Cartografias do ensino de teatro. In: FLORENTINO Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENDONÇA, Celida Salume. Montagem em sala: os princípios norteadores de um processo. In: TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro*: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Àgere).

MERLEAU-PONTY, Maurice. In: _____. *O olho e o espírito*. Trad. Marilena de Souza Chauí, Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Nova Cultural, 1961.

NEVES, Fátima Maria. *Educação Jesuítica no Brasil Colônia: a coerência da forma e do conteúdo*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo; SOLER, Nathalie. O significado do teatro comunitário de Ratoes pela voz de seus participantes. *Revista da Pesquisa*, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume4/numero1/cenicas.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

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

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para alimentar o desejo de teatro. *Sala Preta*, v. 9, p. 269-78, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57411>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SILVA, Neibe Leane. Escrita durante a disciplina Artes do Corpo e Práticas Pedagógicas (Ministrada pelo professor Narciso Telles – PROF-ARTES, 1º Semestre de 2015).

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como um projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, p. 90-103, set./dez. 2002.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Artmed, 1998.

ANEXO 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: ESCOLHA MUSICAL E PARANGOLÉ (HÉLIO OITICICA)

CONTEÚDO: Mistura de estilos musicais com o Parangolé (Hélio Oiticica) na construção de sequências coreográficas.

OBJETIVOS:

- Compreender a possível relação e utilização das cores dos tecidos do Parangolé na construção coreográficas a partir dos estilos musicais dos alunos;
- Experimentar o processo de criação em arte (criação de coreografias);
- Atribuir signos à própria construção coreográfica;
- Experimentar possibilidades expressivas da dança, do Parangolé;
- Interpretar e associar as cores dos tecidos às montagens sequenciais coreográficas;
- Observar as relações dos estilos musicais no cotidiano dos alunos;
- Produzir coreografias a partir das vivências pessoais dos alunos envolvidos.

ANOS: 7º, 8º e 9º

TEMPO ESTIMADO: 14 aulas de 50 minutos cada.

DESENVOLVIMENTO:

1º aula

Explicar aos alunos a sequência das próximas aulas, que consiste na escuta dos gostos musicais dos alunos; conhecimento prévio do ritmo escolhido (pesquisa no laboratório de informática); conhecimento do Parangolé (Hélio Oiticica); montagens coreográficas com a mistura do ritmo musical escolhido com o Parangolé.

Partiremos da escuta dos alunos. Primeiramente lançar perguntas no quadro, para reflexão e posterior socialização:

- Quais tipos de música ouvem?
 - O que gostam nas músicas que ouvem?
 - Quando ouvem prestam atenção na letra da música?
 - A letra da música interfere na escolha da música?
 - Você ouve só um estilo de música?
 - As músicas que ouvem têm alguma influência do gosto musical de seus pais?
- (Essas são só algumas perguntas norteadoras, para começar um bate papo prévio com os alunos – sondagem. De acordo com a conversa e percepção o professor pode lançar mão de outras questões) – 10 minutos.

1.1. Esperar que os alunos reflitam sobre essas questões. Deixar o espaço aberto para quem quiser falar, dar sua opinião e se colocar. Como os alunos poderão se manifestar livremente, acredito que já terão se passado uns 30 minutos (chamarei esse momento de “Roda de Conversa”).

1.2. Reserve os 10 minutos finais para o direcionamento da tarefa de casa, que será passo importante para as próximas aulas: peça que os alunos tragam de casa no máximo duas músicas de seu gosto pessoal.

Estipulei algumas regras (ficará a critério do professor, segui-las ou criar outras de acordo com a sua realidade e convicção): os alunos não poderiam trazer músicas ofensivas, com xingamentos às raças, mulheres, escolhas sexuais; não trazer músicas que sejam sexualizadas (uso de palavras explícitas de conotação sexual); não trazer que façam apologia ao crime, às drogas, ao preconceito.

2º aula

2.1. Ao chegar à sala, realizar o levantamento de quantos alunos trouxeram suas músicas para serem socializadas. Listar no quadro quais são estas e se possível o nome das músicas que trouxeram. (Como os alunos tem o hábito de “esquecer” suas tarefas de casa, aconselho você, professor, levar também pelo menos duas músicas do seu gosto para socialização) – 10 minutos.

2.2. Socialização das músicas: distribuir a sala numa grande roda, de modo que todos possam se olhar e, de acordo com a sequência listada no quadro, colocar as músicas para serem apreciadas por todos – 30 minutos (leve em consideração que cada música tem em média 3,5

minutos e que, portanto, neste dia serão ouvidas de oito a nove músicas; aquelas que não forem apreciadas nesta aula deverão ser ouvidas na aula seguinte).

2.3. Deixar os 10 minutos finais da aula para a “Roda de Conversa”, verificando com os alunos: se houve repetição na escolha das músicas; como é apreciar o gosto musical do colega. Reforçar que as três próximas aulas serão de apreciação musical, portanto os alunos devem continuar trazendo as músicas.

3º, 4º e 5º aulas

Repetir todo processo da 3ª aula nas três aulas seguintes.

Observar quais foram os estilos musicais predominantes, pois a partir deste realizaremos a segunda parte do trabalho.

6º aula

Definido o estilo musical predominante durante o processo das escutas musicais, levar os alunos ao laboratório de informática para uma pesquisa em torno deste, procurando saber sua origem, história. Essa pesquisa é importante para os alunos conhecerem o estilo musical além da escuta.

7º aula

7.1. Elaborar uma apresentação de *slides* ou uma aula explicativa ou uma matriz fotocopiada destacando as principais características do estilo musical escolhido, com base na pesquisa dos alunos e na sua pesquisa mais aprofundada.

7.2. Apresentar aos alunos o vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=2zTJDCugNB4>>.

7.3. Conversar com os alunos sobre suas impressões em relação ao vídeo apresentado.

7.4. Solicitar que os alunos, em casa, estabeleçam uma relação entre o vídeo apresentado e o estilo musical escolhido.

8º aula

8.1. O professor levar para a sala diversos tipos, tamanhos e cores de tecido; seleção de diversas músicas do estilo selecionados a partir da escuta musical dos alunos.

8.2. Oficina: abrir espaço, deixando o centro da sala livre para as atividades; solicitar que os alunos andem pelo espaço, procurando sentir o seu corpo, ouvindo a música que toca, observando os colegas; percebendo o ritmo e como ele reverbera no seu corpo.

Depois que estiverem andando no ritmo da música, entregar aos poucos o tecido e solicitar que comecem a introduzir o tecido em seus movimentos. Deixar que andem pelo espaço movimentando o tecido, dançando com o tecido.

8.3. “Roda de Conversa”: deixar que os alunos exponham suas sensações. Estimular a conversa com questões como: O tecido ajudou na construção dos movimentos? Como é dançar sem o tecido? E com o tecido?

8.4. Solicitar que os alunos tragam tecidos para a próxima aula.

9º aula

9.1. Oficina: utilizar a mesma seleção de músicas da aula passada. Solicitar que os alunos andem pela sala, percebendo seu corpo, seus colegas, seu ritmo. Introduzir os tecidos trazidos por você, professor, mas também aqueles trazidos pelos alunos.

Orientar que, quando a música parar, deverão se organizar em duplas, por afinidade de cor do tecido (escolhi nesse primeiro momento esse critério, mas o professor pode escolher aquele que achar mais adequado para sua sala). Formadas as duplas, soltar a música novamente e orientar que agora se movimentem, dancem juntos, observando a relação dos corpos com o tecido, a mistura dos tecidos.

Parar a música novamente e solicitar que a dupla já formada se junte a outra dupla de cor oposta à sua (escolhi nesse primeiro momento esse critério, mas o professor pode escolher aquele que achar mais adequado para sua sala). Soltar a música novamente e orientar que se relacionem: corpo, movimento, dança, tecidos.

9.2. “Roda de Conversa”: Deixar que os alunos exponham suas sensações. Estimular a conversa com questões como: Dançar sozinho é mais fácil do que com o outro? A cor do tecido influencia nas ações? O tecido do outro acrescenta algo na sua movimentação?

9.3. Explicar aos alunos que o grupo formado por duas duplas (4 alunos), deverão se organizar de forma que os grupos fiquem com 6 alunos. A partir de agora, esses serão os grupos para elaboração da sequência coreográfica. Cada grupo escolherá uma música, dentro do ritmo selecionado. Terão a liberdade para elaborar, criar as montagens coreográficas, utilizando o tecido como elemento obrigatório.

10º, 11º e 12º aulas

As três aulas seguintes serão dedicadas às criações artísticas coreográficas dos alunos. Permitir que os alunos se organizem em seus grupos. O ideal seria que esse trabalho fosse realizado em uma sala ampla. Como a maioria das escolas não conta com essa sala, proponho que encontrem na escola um espaço maior, como a quadra, o quiosque, a sala de vídeo.

13º aula

Socialização em sala de aula das coreografias elaboradas. Na experiência que tive, deixei a cargo dos alunos envolvidos a decisão quanto à apresentação para os demais alunos da escola. Nesse momento, os alunos decidem, de acordo com seus desejos, a vontade de socializarem ou não o produto do processo com os demais membros da escola.

14º aula

Avaliação do processo.

14.1. “Roda de Conversa”: Dispor a sala em círculo e deixar que os alunos socializem suas sensações. O que foi bom? O que funcionou? O que não funcionou? Como se sente?

14.2. Solicitar que os alunos desenhem ou escrevam suas sensações e sentimentos em relação ao processo de criação vivenciado.

AVALIAÇÃO FINAL:

Instrumento para verificação da aprendizagem	Critérios
<ul style="list-style-type: none">• Participação na discussão em sala.• Participação nas oficinas.• Sequências coreográficas.	<ul style="list-style-type: none">• Diálogos entre professor e alunos sobre a abordagem: gostos musicais.• Atenção ao que está sendo exposto.• Relatos verbais.• Participação ativa nas oficinas propostas.• Participação efetiva nas montagens coreográficas.• Depoimentos espontâneos / participações.• Autoavaliação