



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS**

**POR UMA ATUAÇÃO *TRICKSTER* DO ARTISTA/DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS A PARTIR DO CONTO “O REINO
ENCANTADO DO DUENDE SIMÃO”**

RODRIGO AZEVEDO SANTOS

Uberlândia

2020

RODRIGO AZEVEDO SANTOS

**POR UMA ATUAÇÃO *TRICKSTER* DO ARTISTA/DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS A PARTIR DO CONTO “O REINO
ENCANTADO DO DUENDE SIMÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Santos Costa

Uberlândia

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237	Santos, Rodrigo Azevedo, 1989-
2020	Por Uma Atuação Trickster do Artista/Docente na Educação Básica [recurso eletrônico] : Experiências Criativas a Partir do Conto "O Reino Encantado do Duende Simão" / Rodrigo Azevedo Santos. - 2020.
<p>Orientador: Daniel Santos Costa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes Cênicas. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.718 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Teatro. I. Costa, Daniel Santos,1986-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes Cênicas. III. Título.</p>	
CDU: 792	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Escola de Educação Básica

Av. Adutora São Pedro, 40, Campus Educação Física - Bairro Aparecida, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34)3218-2946 - www.eebe.ufu.br - eebe@ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Artes Cênicas				
	Dissertação de Mestrado Acadêmico/PPGAC				
Data:	30 de outubro de 2020	Hora de início:	09:10	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	11812ARC012				
Nome do Discente:	RODRIGO AZEVEDO SANTOS				
Título do Trabalho:	POR UMA ATUAÇÃO TRICKSTER DO ARTISTA-DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS A PARTIR DO CONTO "O REINO ENCHANTADO DO DUENDE SIMÃO"				
Área de concentração:	Artes Cênicas				
Linha de pesquisa:	ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS – CONHECIMENTOS E INTERFACES DA CENA				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	CORPO-FESTA: estratégias mnemônicas e decoloniais em processos de ensino, criação e atuação nas artes cênicas				

Reuniu-se no Sala Virtual [<https://meet.google.com/ace-dceu-aew>], a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro Malveira orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Prof. Dr. Daniel Santos Costa, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Daniel Santos Costa, Presidente, em 30/10/2020, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Vilma Campos dos Santos Leite, Usuário Externo, em 30/10/2020, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2661031&infra_sistema=... 1/2

03/11/2020

SEI/UFU - 2358326 - Ata de Defesa - Pós-Graduação



Documento assinado eletronicamente por Ricardo Ribeiro Malveira, Usuário Externo, em 30/10/2020, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2358326 e o código CRC 00C4C050.

À minha querida e amada mãe, a meu pai
e à minha irmã, família sem a qual nada
disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em um primeiro momento, a um Deus livre de religiões, que se faz presente em minha vida por meio das energias do universo.

À minha querida mãe, Aparecida Gonçalves, a grande responsável por eu estar em uma Universidade Federal, bem como a meu pai, Aníbal Santos Silva, com seu apoio incondicional, e à minha querida irmã, Natália Franciele.

Agradeço incondicionalmente a meu companheiro de vida, de coração, de amor, carinho e amizade Dalisson Lucindo, pois este esteve presente nos momentos tristes e alegres sempre me estendendo a mão.

A meus queridos amigos e professores, com os quais carrego sempre boas lembranças, em especial a William Santos Silva, professor e segundo pai nessa minha jornada artística, a meus companheiros de risos e choros, Rubia Bernardes, Keila Campanelli, Paulo Capparelli, Fernando Alves, Fabricio Lotério, Priscila Martins, Maicon Finamore, Jeferson Renan, Murilo Sardanelli, Maira Matos, Alexandre Calerá, Jhonatan Willian e Maldine Vasco, amigos com os quais selei o pacto de trilharmos uma jornada que nos levasse a caminhos que nos conduzem a lugares de bem, de paz, de quietude e de acolhimento nas horas em que se fizeram necessárias.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Daniel Santos Costa, com sua sempre afetuosa atenção e respaldo e, principalmente, por seu acolhimento em meio à minha jornada, que culminou na consagração deste trabalho.

Às professoras e professores do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, em especial à Prof. Dra. Fátima Antunes e à Prof. Dra. Mara Lucia Leal, mulheres que entram em minha vida e agregaram com todo seu potencial e conhecimento carregados de sentimentos afetuosos e norteadores.

Aos queridos professores Getúlio Góis de Araújo e Valéria Gianechini, que contribuíram significativamente com novas leituras, com novas abordagens e com novas experiências, motivando-me ao longo de minha trajetória acadêmica.

À toda equipe administrativa, dentre eles técnicos e funcionários da Universidade Federal de Uberlândia que, para além de servidores, foram meus colegas e alguns até amigos durante toda essa jornada.

Às professoras e coordenadora do projeto “Mais Educação”, da Escola Municipal Prof. Jacy de Assis, Márcia Lopes e Luciana de Souza, mulheres que me abriram as primeiras oportunidades para atuar na educação básica em Minas Gerais. A toda equipe da Escola Professora: EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza, escola na qual eu atuei enquanto professor de artes e pude consolidar toda minha pesquisa.

Aos meus queridos alunos que me acompanharam, fizeram e fazem parte desta linda história, permitindo, em grande parte, que esta pesquisa fosse passível de se realizar.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, do processo contínuo de minha construção enquanto pessoa, professor e pesquisador, e que possibilitaram que as reflexões discorridas nas páginas abaixo pudessem ser empreendidas. Ninguém conquista nada na solidão, por isso, vocês que estiveram de coração aberto ao meu lado foram meus grandes encorajadores. Muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo central apresentar aos estudantes do ensino básico da Escola de Educação Infantil EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza, da cidade de Uberlândia – MG, o conto infanto-juvenil intitulado *Reino Encantado do Duende Simão*, enquanto meio de desenvolver o processo de Ensino em Arte e retroalimentar o artista/docente de subsídios para sua prática docente. A produção literária autoral aqui apresentada foi desenvolvida concomitantemente às práticas pedagógicas enquanto docente de Artes na presente escola, sendo destinada ao público infantil e concebida a partir de processos de atuação docente através dos processos práticos, artísticos-pedagógicos com crianças entre 02 e 05 anos no ambiente escolar. O caminho da pesquisa foi pautado no desejo poético de uma escritura acadêmica que pulsasse a partir da experiência da atuação docente na Educação Básica. Ao mesmo tempo em que se inscreve no rigor acadêmico desejado, busca-se alimentar-se de um desejo lúdico elucidado por outros materiais – fotografias, narrativa literária, entrevistas, relatos etc. Por meio da presente experiência, apresento as tessituras de um caminho autoral e que, certamente, poderá tornar-se referências para práticas docentes, especialmente no campo das Artes Cênicas, espaço tão carecido de reflexões pedagógicas desde a Arte e seu fazer específico. A atuação docente também foi pensada enquanto uma possibilidade de ação *trickster* (HYDE, 2017). Tal modo de ação está amparada em novos modos de ver, conceber e estar no mundo, repensando, especialmente, práticas já tão enrijecidas no caminho do fazer artístico na educação escolar. A atuação de um docente *trickster* trata da possibilidade de transitar entre os espaços extraordinários, na subversão às ordens estabelecidas, papel fundamental da Arte no contexto da escola. Por fim, o ingresso nessa travessia requereu uma disponibilidade para transmutar-se nessa figura transgressora ao mesmo passo que consolidou uma travessia poética sobre as múltiplas possibilidades que o exercício da atuação docente possibilita ao artista no insólito espaço da escola.

Palavras-chave: artista/docente, atuação docente, educação básica, ensino de arte; literatura

ABSTRACT

The main objective of this study was to develop approaches that privilege experience in teaching Art to preschool children and to provide the teaching artist tools for their teaching practices. This was done through the sharing of a children's tale entitled "Reino Encantado do Duende Simão" to the children from the early childhood school "EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza", located in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. The tale created and presented here was developed for toddlers aged two to five by applying current artistic practices in pedagogy in the classroom environment at the aforementioned school. The direction of this research was guided by the poetic desire, of an academic writing that emerged from the experience of teaching performance in Basic Education. At the same time when implementing the desired academic firmness, it seeks to nourish a playful desire elucidated by other materials - photographs, literary narrative, interviews, reports, etc. Through this experience, I present the framework of an authorial path that certainly, can become a reference for teaching practices, especially in the field of Performing Arts, a space so lacking pedagogical reflections towards Art and its specific practice. Teaching performance was also thought of as a possibility of trickster action (HYDE, 2017). This mode of action is supported by new ways of seeing, conceiving and being in the world, rethinking, especially practices that have already become so rigid in the way of artistic practice in school education. The performance of a trickster teacher deals with the possibility of moving between extraordinary spaces, in subversion to orders, the fundamental role of Art in the school context. Finally, entering this journey required a willingness to transmute into this transgressive figure while consolidating a poetic journey about the multiple possibilities that the exercise of teaching practice grants to the artist in the unusual space of the school.

Keywords: teaching artist, teaching practice, basic education, art teaching, literature

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DO EU: DESDOBRAMENTOS DE UM CORPO QUE SE REVERBERA EM OUTROS	12
CAPÍTULO 1	17
1.1. Nascimento	18
1.2. Morte	22
1.3. Transformações	30
CAPÍTULO 2	39
ENTRE A SUBVERSÃO DA ORDEM E A INSTAURAÇÃO DO CAOS: UMA ATUAÇÃO <i>TRICKSTER</i> NO ESPAÇO ESCOLAR.....	39
2.1. A subversão começa pelo gênero: impasses enfrentados por um professor homem no ensino infantil	40
2.2. Da subversão gerou-se o <i>trickster</i> : aproximações entre o professor de artes e o herói-trapaceiro	49
CAPÍTULO 3	55
O CONTO: DESCOBRINDO “O REINO ENCANTADO DO DUENDE SIMÃO” ...	55
CAPÍTULO 4	76
4.1. Processos de Criações: Dando Vida ao Conto	76
4.2 – Ressignificando as Práticas: O Ensino de Artes a Luz do Conto.....	87
4.3 Prática 01: As cores primárias, secundárias e terciárias.	89
4.4 Prática 02: Os três níveis. planos altos, médios, baixos e as velocidades.....	97
4.5 Prática 03: A teia de aranha: outras histórias, contos e contos. criando a partir do conto...teatralizando.....	103
4.6 A performatividades dos corpos na escola: o corpo como disparador nas construção <i>corpoéticas</i>	115
CAPÍTULO 5. O CIRCUITO NA ESCOLA	128
5.1 Modificando os espaços e criando espacialidades artísticas.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145

A CONSTRUÇÃO DO EU: DESDOBRAMENTOS DE UM CORPO QUE SE REVERBERA EM OUTROS

*Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre as pedras:
liberdade caça jeito*

Manoel de Barros

Desde muito cedo, o corpo foi para mim um lugar de extrema importância e de uma potencialidade tamanha em sua capacidade de dizer ou expressar-se por si próprio. O reflexo desse pensamento se desdobrou nas presentes investigações dentro dos estudos das artes - um olhar voltado para as práticas que permeiam a dança, o teatro e a performance.

Minha construção enquanto ser sempre se deu de maneira interligada à minha percepção corporal e, além disso, o meu olhar para o outro também era e é constantemente atravessado pela corporeidade. Acredito ser o corpo, sobretudo, um modo de comunicar-se empaticamente com o mundo e vejo que ele se instaura como um participante ativo dos processos de sociabilidade. Sociabilidade essa que também se figura no campo simbólico. Como afirma Rodrigues, para o qual:

[...] um caminho possível para compreender o corpo e as práticas corporais é considerá-los como pertencendo ao universo dos símbolos e da comunicação. Partes do corpo, posturas, gestos, contatos, interação corporal, remetem a conteúdos implícitos, são significados de elaboração secundária, com propósitos não necessariamente corporais (1987, p.93).

É através dessas subjetividades que venho me redescobrindo e foi por meio dele que escolhi trilhar os caminhos pelos quais hoje perpasso. Entender de onde eu venho, por quais lugares percorri e qual relação tenho construído com o corpo é, então, necessário para que este caminho investigativo possa ser compreendido em sua totalidade. Esse olhar atento para minha travessia, que me constitui e que vem

me constituindo enquanto sujeito, artista/docente¹, formador e transformador de saberes.

Encontro-me em minha pesquisa e ela toca em questionamentos que sempre me provocaram. Desde que escolhi a área das artes e, mais especificamente, tornar-me um artista/docente, algumas inquietações me fazem levantar a cabeça. Como trabalhar em sala de aula, com crianças, aquilo que me foi ensinado na academia? Serei aceito enquanto professor, num espaço majoritariamente feminino: a rede básica de ensino? Como inserir o corpo enquanto elemento do trabalho pedagógico, em aulas destinadas ao público da educação infantil?

Foram com essas inquietações que iniciei a escrita de um texto literário “O Reino Encantado do Duende Simão”, de modo a integrar a prática artística e pedagógica e desafiar o cotidiano do artista na escola, docente de teatro e, por fim, um docente somente no ambiente materno da Educação Infantil. A escolha pela tessitura literária aconteceu pela possibilidade de ampliar possibilidades pedagógicas, uma vez que a contação de história, o contato com os livros em diversos contextos e ações tem sido muito recorrente neste nível de aprendizagem no espaço escolar. Nesse rumo, alio-me a Barthes (1979, p.19) quando nos diz que “A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”.

Como o próprio autor supracitado afirma, dentro do monumento literário todas as ciências fazem morada, assim também as artes se encontram presentes nos textos literários. Desse modo, o texto autoral aqui tratado constitui-se de alguns processos prático-pedagógicos voltados para o ensino de artes para crianças da rede básica de educação na qual sou docente. No entanto, apesar de minha proximidade com o universo literário, foi um tanto quanto desafiador trilhar o processo da escrita do texto e, além disso, desenvolver em minhas aulas, com crianças de dois a cinco anos de idade, a produção literária, relacionando-a com o componente curricular Arte e os aspectos simbólicos e imaginativos que tal proposição esteve alinhada.

¹ Artista/docente: aquele capaz de misturar estas duas funções o artista e o docente. Misturar: “juntar, confundir-se, fundir-se, unir-se, ababelar, confundir, desordenar, desorganizar, misturar, agregar, acrescentar...”

Nesse caminho, observo uma proposta para o ensino de Arte na Educação Infantil utilizando-me da literatura e o acesso ao corpo - do sujeito em movimento (COSTA, 2018b), num contexto específico e do acesso aos diversos corpos de crianças com especificidades e histórias de vidas distintas.

O corpo nessa investigação está para além das noções e reverberações físicas como o movimento, a performance ou na aplicação de elementos da dança. Na Educação Infantil, os aspectos artísticos estão aliados aos processos das diversas aprendizagens não apenas voltado para o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também suas capacidades críticas e imaginativas tal como nos elucida Costa (2018a, p.111 *apud* Strazzacappa, 201, p. 71). Por fim, a trajetória da investigação volta olhares para a constituição do artista/docente e pesquisador, sua ação no ambiente escolar e as possibilidades evocadas nessas experiências, tal qual nos pronuncia Larrosa (2014).

As referências teóricas que se unem ao desafio desta investigação alinhам-se a inspirações práticas pedagógicas e/ou artísticas tal como Isadora Duncan (1927), Laban (1879), Martha Grahan (1894), Humberto Guido (2012) e Anne Mae Barbosa (1936). São autores que se relacionam à minha formação acadêmica e cujas ideias ecoam no meu corpo enquanto artista e docente. Neste momento, busco a astúcia do sujeito em movimento como nos provoca a ideia *Trickster*² de Hyde (2014) e suas aplicações pedagógicas que Costa (2018) vem pronunciando deste o território da produção artística e da prática pedagógica.

Ao vivenciar essas experiências na trajetória do trabalho, percebi o quanto as lembranças que tenho e os processos nos quais imergi me amadureceram com o tempo e propuseram novas ideias e significações para o meu atuar. Essas são pequenas marcas de crescimento, seja no campo do pensamento ou no campo da prática, que estão diretamente atadas ao docente e artista que hoje se constitui, implicando nas escolhas e nos desdobramentos das práticas e experiências no território da escola.

² Ser mitológico ora denominado de trapaceiro ora chamado de herói. O Trickster é um personagem que transita entre a ordem e a desordem, instaura o caos em busca de se adaptar ao meio no qual vive subverte as ordens impostas e cria novas regras e realidades. Para este trabalho esse ser vai ser melhor delineado ao longo da leitura.

Magda Soares (2001) afirma que ao longo da vida sofremos interferências que mais tarde irão refletir no profissional que seremos. Nesse contexto, ela afirma “interferência, que não posso evitar, do presente na reconstrução do passado” (p. 38). Desse modo, as experiências do que sou hoje somam-se ao que fui no passado a fim de aprimorar minhas práticas futuras, numa perspectiva de um sujeito móvel e festivo como provoca Hall acerca da ideia de identidade cultural na pós-modernidade (2011). Desse modo, recorro a algumas notas autobiográficas vividas em contextos e processos distintos que que hoje me constituem.

As práticas pedagógicas empreendidas no meu percurso, através do conto, e que se figuraram como o centro dessa pesquisa, foram desenvolvidas em uma instituição municipal de ensino da cidade de Uberlândia, Minas Gerais - EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza, enquanto professor contratado. Por outro lado, também pude desenvolver ações em projetos independentes e/ou próprios do Governo Federal de Minas Gerais, como o Mais Cultura Educação³, num contexto extracurricular. De algum modo, tais experiências não estiveram aliadas ao contexto tradicional da educação e aos componentes obrigatórios do currículo escolar, o que denota uma diferença ao se construir docente na escola formal.

Viver a escola, atuando como professor regular, foi e ainda é uma experiência muito diferente das que vivi nesses projetos citados acima por diversas questões. A forma como os espaços em que estamos inseridos se modificam de acordo com a posição em que ocupamos é claramente marcada. Para além dos espaços, percebo uma acentuada mudança no próprio atuar docente, que, em alguns ambientes escolares, é cerceado e vigiado de modo inquisitorial e em outros segue livre e de modo autônomo, de acordo com as escolhas pedagógicas do professor e a própria constituição do indivíduo. Tais apontamentos imprimem

³ O programa Mais Cultura e mais Educação foi criado pelo Governo Federal a fim de contemplar escolas da rede municipal e estadual de todos os estados do país, para completar o acesso à educação de crianças e adolescentes, no sentido de implementar a então educação integral. Esses programas eram voltados para escolas com baixo desempenho de ensino e com o maior número de alunos com dualidades no ensino e aprendizagem. Atualmente, o programa Mais Cultura está extinto e o programa Mais Educação passou por diversas reformulações e hoje recebe o nome de “Mais Alfabetização”. Acesso em: <https://fibbauru.br/site/conteudo/132-programa-escola-da-familia.html> dia 12 de outubro de 2020.

importância nas reflexões tecidas, pois cada tipo de atuação possibilita intervenções e experiências específicas.

Apesar dessas diferenças díspares que nos acometem dentro dos espaços escolares, busco sempre perceber o corpo enquanto lugar de conhecimento, fazendo com que as práticas de teatro, dança e seus elementos performativos estejam sempre à frente dos planejamentos e propósitos das ações pedagógicas tal qual esta que proponho refletir. Trata-se, portanto, de uma experiência lúdica, criativa e acadêmica que foi atravessada por inúmeros acontecimentos, num caminho investigativo que volta atenção a atuação *trickster* de um docente inquieto e em movimento, questionador e sempre questionado pelas formalidades dos sistemas de educação pública. Assim, a investigação tece uma proposta que está aliada ao desenvolvimento da infância, do brincar, do imaginar e do coletivo, refletindo um processo artístico e pedagógico e apresentando a produção artístico-literária: o conto *Reino Encantado do Duende Simão*.

CAPÍTULO 1

DOS CAMINHOS QUE CONDUZEM A MIM

Levai-me aonde quiserdes – aprendi com as primaveras a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.

Cecília Meireles

1.1. Nascimento

Foi ontem, e é o mesmo que dizermos, foi há mil anos, o tempo não é uma corda que se possa medir nós a nós, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar.

José Saramago

Desde muito cedo, a arte esteve presente em minha vida e, embora eu ainda não soubesse em que ela me transformaria, eu sempre soube que seria a partir dela que eu constituiria minha formação e pensamento enquanto sujeito. No presente, ao olhar para a trajetória trilhada, consigo perceber a completude que a arte me ofereceu, seja no âmbito profissional ou nas particularidades de minha vida.

Minha carreira teve início com a dança, em um centro cultural em que eu praticava aulas de danças urbanas por meio de uma associação cultural e artística de minha cidade natal, Taquaritinga, no estado de São Paulo. Neste centro cultural, que antigamente chamávamos de Quartel Legal⁴, foi onde comecei a exercer meus trabalhos artísticos e sociais para a comunidade do meu município. Além da dança, tínhamos uma formação complementar cujo objetivo era formar artistas e educadores para atuarem dentro e fora da cidade em variados projetos sociais ligados ao governo do estado de São Paulo.

O meu primeiro contato com a dança foi em caráter esportivo, pois a praticava sempre no contra turno escolar como modalidade para ocupar o tempo de minhas tardes. Em muitas cidades do interior de São Paulo era comum existir esses projetos que, por mais que apresentassem variadas denominações, tinham por objetivo comum oferecer a jovens e adolescentes diversas atividades, a fim de erradicar a marginalidade e retirar esses jovens das ruas, oferecendo a eles cursos técnicos ou de formação, no intuito de aprimorar seu currículo, para que pudessem seguir carreiras profissionais em um futuro próximo.

Neste centro cultural tínhamos também aulas teóricas com o intuito de tornar as atividades oferecidas um objeto de estudo e aprofundamento para serem

⁴ Quartel Legal foi um projeto desenvolvido na cidade de Taquaritinga – SP sob a coordenação de Willian Santos, psicólogo e pedagogo. Neste projeto, eram oferecidas à comunidade aulas de danças, teatro e cidadania. O projeto ainda segue ativo com o nome de ADESCA- Associação de Desenvolvimento Social, Cultural e Artístico. Hoje, ele completa 11 anos de existência e tem outras unidades espalhadas no interior paulista.

levados adiante em nossas vidas. Acredito que, em virtude dessas aulas, pude constituir meu pensamento para o campo do estudo e da pesquisa, que mais tarde despontaram quando ingressei na universidade.

Próximo a este centro cultural havia outra escola, a ETAM – Santa Cecília - Escola Técnica de Artes Municipal, que, apresentando o desejo ainda mais evidente de formar jovens para o mercado artístico, também oferecia cursos técnicos em diversas áreas das artes, como dança, música, percussão e instrumentos musicais. Por se tratar de uma escola técnica, esta era e ainda é uma das poucas unidades a oferecem um curso de formação complementar ao ensino médio escolar.

Nesta instituição, da qual também fiz parte, obtive minha primeira formação em dança, mais especificamente nas modalidades de Balé Clássico, Jazz, Dança Moderna, Dança Contemporânea e Metodologia do Ensino e Trabalho com Dança, seguida da formação no Centro Cultural, em que me formei um ano mais tarde.

Comecei, a partir de então, a ter um olhar mais profundo para com a artes e, em especial, para com a dança, pois além de ter me dedicado muitos anos a essa modalidade, eu já estava começando a usufruir dos frutos de trabalhos advindos desta minha formação. De início, comecei a lecionar em diversas escolas, sempre atuando em projetos sócio educativos, ministrando cursos, formações em áreas recortadas do ensino, práticas com a dança, dentre outras aulas teóricas.

Meus trabalhos foram ganhando forma e força com o passar do tempo, e indiretamente comecei a trabalhar em escolas da rede pública municipal e estadual, oferecendo atividades extracurriculares sob a orientação de professores de educação física. Um desses projetos vinculados à escola era o Escola da Família⁵, e foi por meio dele que comecei a ter contato com o espaço escolar em todas as suas esferas e acredito que foi aí que nasceu, mesmo que ainda inconscientemente, o interesse por estar no âmbito escolar atuando enquanto professor e pesquisador.

⁵ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e à uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida cada vez melhor. Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

Diante dos diversos problemas e inquietações que a escola apresentava, eu, ali, ocupando aquele espaço, tinha um contato direto com todos os envolvidos e percebia que, mesmo de maneira simbólica e sutil, eu poderia ser ou fazer a diferença, contribuindo e somando com todas aquelas pessoas.

Mesmo jovem e com olhares curiosos a minha volta, eu sempre tive um perfil de liderança e isso fazia com que muitas oportunidades se voltassem para mim, o que acabava refletindo muitas vezes nas minhas participações em inúmeros trabalhos e projetos que eram desenvolvidos na escola. Naquela época eu não tinha muita dimensão sobre a autoria dos trabalhos que eu desenvolvia e, por não ter tanto entendimento, muitos trabalhos que realizei ou ajudei a desenvolver quase não incluíam o meu nome, mas somente os nomes das pessoas com as quais eu estava envolvido, que, em sua grande maioria, eram professores ou estagiários de universidades que o programa Escola da Família recebia.

Dentre os inúmeros projetos que estavam em andamento no período em que fiquei nas escolas houve um que me deixou fascinado e apaixonado, principalmente pela temática abordada. Hoje, já formado, consigo identificar que o projeto foi sobre o que chamamos, na academia, de pesquisa corporal. Essa atividade ocorreu no ano de 2010/11 na Escola Professor Francisco Silveira Coelho, na cidade de Taquaritinga-SP, mesma escola em que estudei meu Ensino Médio todo. Nesta instituição escolar, estava sendo desenvolvido o primeiro concurso de dança, no qual o grupo que ganhasse poderia, então, se apresentar no festival de dança chamado CIA Festival e Convidados. Este festival, além de muito conhecido, era uma grande oportunidade de tornar seus participantes reconhecidos na cidade e, assim, receberem mais proventos financeiros para atuarem dentro e fora do município.

Eu estava à frente de um dos grupos que participaram deste concurso, e como coreógrafo comecei a pesquisar partituras e elementos que pudessem tornar o grupo em questão forte o suficiente para ganhar a competição. Entretanto, no decorrer das pesquisas e das práticas, o grupo foi se desmotivando, pois a linha de trabalho que eu estava criando não era tão estética quanto a dos outros grupos, que optaram por formas virtuosas e movimentos “fortes” e “marcantes”. Isso porque os elementos criados pelos outros grupos estavam no campo das acrobacias, ritmos do momento, movimentos precisos e de impacto visual forte, ao passo que a linha

que tinha optado por trabalhar era mais sutil, poética de movimentos que diziam mais sobre o corpo para o próprio bailarino do que para o público.

Nessa época, nem mesmo eu tinha conhecimento a fundo do que estava fazendo, sendo que a única coisa que me movia era o fascínio pela linguagem corporal e pela tentativa de compreender como o corpo era capaz de dizer tanto para o espectador por meio de movimentos e gestualidades. Decifrar, ou ao menos fazer com que isso fizesse sentido para os meus alunos que estavam comigo, era ainda mais gratificante, pois o que eu estava sentindo e buscando poderia ser, então, compartilhado com e por mais pessoas.

No entanto, fui infeliz neste projeto na tentativa de chegar ao objetivo final, pois com o tempo acabei ficando sem alunos, alunos que aos poucos foram migrando para outros grupos que também concorreram na escola de modo que restam apenas três pessoas que me acompanharam até o fim.

Ao final do projeto, não pudemos competir, pois um dos critérios de avaliação era o de que os grupos deveriam apresentar ao menos cinco dançarinos e os que não tivessem e ainda sim quisessem apresentar seus trabalhos deveriam estar uma hora antes para a abertura do evento e se apresentarem na mostra não competitiva.

Foi, então, o que fizemos: apresentamos neste mesmo concurso o trabalho que havia sido levantado em três meses e, ao final do evento, um professor e pesquisador chamado Francisco Silva⁶, veio a meu encontro perguntar-me sobre o meu trabalho. Logo, fiquei muito feliz, pois o professor em questão também era um dos jurados que estavam compondo a banca de avaliação e ele veio até mim demonstrando estar interessado na linha estética que eu havia escolhido para trabalhar. Disse-me que meu trabalho o havia despertado interesse e que compreendia perfeitamente o porquê de meu trabalho não ter tido público e de não estar, junto com os demais, na competição.

Por um breve momento, conversamos e parecia que enfim alguém entendia o que eu estava falando e para quais questionamentos eu tentava buscar respostas. Falamos o mesmo idioma, idioma esse que, por mais irônico que pareça, nenhum

⁶ Francisco Silva, Professor, coreógrafo, diretor, produtor e pesquisador da companhia de dança URZE – UFSCAR.

dos meus companheiros de dança compreendiam ou falavam. Ele deu-me retornos que acalmaram meu coração e me apresentou caminhos para que eu pudesse buscar ainda mais respostas para aquilo que me inquietava. Esse direcionamento foi muito importante em minha carreira artística e me mostrou uma direção a seguir. Todos os referenciais que ele me proporcionou foram como um gatilho para que eu pudesse fazer uma imersão nessa busca e resposta pelas questões do corpo, questões estas que estavam além da estética dos movimentos e da maestria de como eles eram executados. Minha sede era por respostas que vinham de dentro do corpo, das marcas que cada pessoa carrega como registro emotivo e vivencial e que, por sua vez, se refletem no corpo e nos movimentos que eram criados para serem dançados.

1.2. Morte

O guarda-roupa da Morte é vastíssimo; ela usa as vestimentas mais inesperadas, se disfarça de tudo que a imaginação pode inventar.

Lygia Bojunga

A morte é a metáfora que uso para exemplificar o caminhar dos meus trabalhos, a morte que está ligada ao fim de um ciclo, a perda ou o adeus a algo que se ama ou se quer muito. Nunca lidei muito bem com términos ou finalizações, mas a morte para mim foi isso, um processo de evolução em que se abre mão daquilo que se tem na busca e no desejo de se conseguir mais.

Em agosto de 2011, inicio meu curso de graduação em Teatro na UFU – Universidade Federal de Uberlândia, desejo este que nasceu e foi incentivado pelo então professor de teatro Thiago Rodrigo Duarte – UFMG, que, além de amigo, foi um grande companheiro de graduação a distância. Nós dois estávamos no mesmo centro cultural de dança e ingressamos juntos no curso superior, cada qual buscando evoluir em seus trabalhos.

O teatro apareceu em minha vida complementando minha formação em dança em 2009, e até a data de minha formatura no referido centro cultural aliei os dois em minha formação, embora os cursos de teatro fossem bem menos evidentes quando comparados às aulas de dança. Nesse período, tínhamos pouquíssimas referências em aulas e cursos teatrais de modo que os poucos que apareciam eram sempre ofertados projetos curriculares oferecidos pelo SESI, SESC e SENAI do estado de São Paulo.

Esses projetos foram suficientes para despertar o meu desejo pelas artes do teatro e, então, me fazer ingressar no curso de graduação em teatro na Universidade Federal de Uberlândia. Para poder estar neste curso tive que abrir mão de todas as coisas que até então tinha em minha cidade natal: amigos, família, empregos e, claro, a dança, que ainda me acompanhava, uma vez que eu era integrante da companhia de minha cidade.

Num primeiro momento, foi um grande baque de realidade, já que a cidade em que morava era uma cidadezinha do interior, com pouco mais de 60 mil habitantes, e iniciar uma nova fase da minha vida em Uberlândia – MG, uma cidade com quase 700 mil habitantes, foi um tanto quanto assustador para mim. No entanto, essa mudança, apesar de brusca e inesperada, foi extremamente positiva.

Logo nos primeiros semestres da graduação tive a oportunidade de fazer parte de um Programa de extensão oferecido pela Universidade, o PIBID⁷, que se trata de um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e é oferecido a estudantes dos diversos cursos de licenciatura das universidades federais do país, inserindo-os, no início da graduação, no ambiente escolar. Atuei, no período em que participei deste programa, na ESEBA – Escola de Educação Básica.

Ao lado do artista e orientador Dr. Getúlio Góis Araújo, docente na escola ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU, tive contato com diversas outras linguagens corporais que me despertaram o interesse em, pela primeira vez, poder aliar a linguagem da dança com o teatro. Isso ocorreu primeiramente como reflexo

⁷ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi regulamentado em 24 de junho de 2010, através de publicação no DOU – Diário Oficial da União –, decreto nº 7.219 assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. É desenvolvido pelo Ministério da Educação e tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho nas escolas públicas. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> dia 28 de outubro de 2020.

de minha primeira formação em conjunto com as novas inquietudes que foram aparecendo no decorrer da minha graduação em teatro.

Ambas as linguagens, ao passo que se convergiam, se conectavam novamente e a cada processo e a cada nova leitura meu desejo pelos estudos dos movimentos dos corpos ficava mais latente e evidente, de modo que, com o passar do tempo, eu fui encontrando mais e mais respostas nas bibliografias que eram oferecidas como leituras obrigatórias durante todo o curso.

Ao longo de toda a minha graduação, sempre houve um sentimento adormecido em mim com relação à dança, com a qual eu estava plenamente envolvido. Esse sentimento apresentou-se de maneira mais latente nos primeiros semestres do curso de licenciatura em teatro. A dança estava em meu corpo, nas minhas experiências e nas minhas respostas corporais para muitas aulas em que estudávamos o teatro, e, embora as linguagens do Teatro e da Dança mantivessem entre si um diálogo constante, o foco e o intuito de cada uma eram quase sempre muito distintos uns dos outros.

Nessa fase, era como se as duas linguagens brigassem no meu interior para que ambas pudessem assumir um espaço de protagonismo, e foi somente em um momento posterior que conciliei as duas para que ambas fizessem parte dos meus processos de ensino. Durante esse período, as dúvidas eram sempre muito presentes na minha vida, de modo que até pensei em abortar integralmente a dança das minhas práticas para me entregar plenamente ao teatro e, ainda como se fosse hoje, recordo-me das palavras proferidas a mim pela professora Dra. Renata Meira Bittencourt, em um diário de bordo, no ano de 2012, em uma aula de consciência corporal:

Rodrigo, a dança fez e sempre fará parte da sua vida, o que acontece aqui e hoje, nas aulas de consciência corporal, é que você precisa se abrir para uma nova linha de consciência corporal tendo como linguagem o teatro. As duas coisas conversam, mas você precisa experimentar o caminho do desconforto, pois os caminhos que você percorre aqui na aula já são extremamente confortáveis para você, por isso, é que você tem tanta facilidade quando comparado aos outros alunos...Isso não quer dizer que você esteja evoluindo, você só está experiência não mais do mesmo⁸.

⁸ Diário de Bordo. O diário de bordo era um processo de registro pessoal estimulado pela professora Dra. Renata Meira nas disciplinas de consciência corporal e expressão corporal, matérias obrigatórias do componente curricular do curso de Licenciatura e bacharelado em teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

Mais tarde, e ainda nesses processos de imersão, fui dialogando com a dança, com o teatro e com pesquisas corporais, de modo cada vez mais frequente. Ao passo em que estudava sempre estava cada vez mais envolvido nos projetos das escolas nas quais trabalhava e atuava como estagiário. Deste modo, a escola tornou-se meu segundo lar, e cada vez mais me sentia satisfeito em estar em um espaço onde quase todos os processos corporais de criações diversas eram passíveis de realização.

Ainda atuando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), comecei a trabalhar como voluntário do programa MAIS EDUCAÇÃO na escola Municipal Professor Jacy de Assis de Uberlândia –MG. Nesta escola, passei a experimentar muita das vivências que obtive na ESEBA na tentativa de colher frutos e resultados de trabalhos os quais haviam obtido sucesso anteriormente. Neste espaço, eu tinha a autonomia ainda de colocar em prática um dos principais objetivos do Programa PIBID, que é o de atuar enquanto professor nas escolas, o que, neste momento, eu já estava fazia, com supervisão da professora e coordenadora do projeto do Mais Educação, Márcia Lopes⁹.

Atuar nesta escola foi um grande passo em minha carreira artística e profissional, pois nela pude retomar trabalhos que haviam nascidos no decorrer de minha primeira formação em dança. Resgatei os trabalhos e pesquisas corporais e pude então desenvolver novas formas de se pensar o teatro e a dança dentro do espaço escolar, e, além disso, tive a oportunidade de apresentar a todos os estudantes envolvidos a importância do pensar artístico de modo teórico dentro da escola.

Pela primeira vez, estava fazendo uso, com meus alunos, da teoria para explicar a prática, resultado este alcançado graças ao ingresso na universidade e às diversas vivências em metodologias ensinadas pelo professor Getúlio Góis enquanto o acompanhava na ESEBA. As metodologias e os diversos autores que falavam e pesquisavam sobre o movimento, o teatro e a dança foram de suma importância para que eu pudesse compreender, inclusive, a lógica do meu

⁹ Márcia Lopes foi coordenadora do programa Mais Educação do Estado de Minas Gerais e professora de história na escola Professor Jacy de Assis. Atualmente, ela leciona aulas de História nas escolas da Rede Estadual de MG e atende como psicóloga em sua clínica particular na cidade de Uberlândia - MG e Monte Carmelo - MG.

pensamento inicial, que era: “Se tudo pode ser ensinado por meio dos livros e aulas, como um dia eu poderei ensinar algo que vem e que nasce do corpo?”

Essas e outras questões foram sendo sanadas à medida em que me aprofundava em minhas experiências e participava dos diversos diálogos com os quais tive a oportunidade de contribuir ao longo de toda minha graduação. Estar em um meio acadêmico também fez toda a diferença, uma vez que todos os meus esforços acabavam confluindo para um propósito maior, mas sempre em diálogo com outras pessoas e autores que compartilham de minhas experiências, de meus erros e de meus acertos, ao passo que cada dia mais aprendia e evoluía em meus pensamentos e práticas artísticas.

Mais tarde, e ainda na universidade, ingressei em um grupo de pesquisa no qual estudávamos o corpo e suas diversas linguagens poéticas nos trabalhos de construção e contribuições para a cena artística. O grupo de pesquisa era então dirigido pela Professora Dra. Yaska Antunes, que atua na Universidade Federal de Uberlândia e tem suas pesquisas voltadas para as práticas teatrais do teatro político na América Latina.

Ingressar no grupo foi um pontapé inicial para me aprofundar ainda mais nos estudos do corpo, pois tínhamos um propósito primário que consistia em analisar as funcionalidades das ações cênicas dentro e fora do palco, a fim de promover uma melhoria cênico - corporal para atores em processos de criação. Sob esta perspectiva de pensamento, estudamos por diversos meses o treinamento corporal do ator em cena, e como suporte desses estudos usávamos o autor e diretor Meyerhold (1874 - 1940), que nos inspirou por meio do processo de criação e estudos da biomecânica¹⁰ do trabalho e do treinamento corporal do ator.

A biomecânica era o carro chefe para todos os componentes do grupo, uma vez que nós sempre empreendemos os estudos e práticas a partir dessas referências teóricas e registros práticos. A sistematização da biomecânica e o contato com ela foi para mim um processo de catarse dentro das minhas experiências com o estudo de teatro e pensamento para construção poética dos

¹⁰ Segundo Meyerhold, a Biomecânica seria um princípio de “treinamento de atores”, baseado em alguns fundamentos que teriam por finalidade revigorar o trabalho do ator e sua relação com o diretor e com os demais elementos da representação em cena. Biomecânica também faz jus ao princípio das ações físicas do ator em cena.

corpos. Essas e outras transformações, motivadas pelo contato com esses estudos da biomecânica, me fizeram ingressar mais tarde em uma iniciação científica apresentada com êxito na mesma Universidade em que eu estudava.

Em meu projeto de Iniciação Científica, dei início a uma pesquisa, orientada pela professora Dra. Yaska Antunes, voltada completamente para o estudo e treinamento corporal de atores, tendo um foco na abordagem na biomecânica de Meyerhold e nas ações físicas para serem aplicadas em atores, na cena e para processos específicos de criações de personagens.

Para elaborar esses estudos, me filiei à companhia de teatro ACAZO¹¹ dirigida por Aquilla Correia¹², que me proporcionou materiais sólidos para que minha pesquisa fosse empreendida, já que o grupo de atores da companhia em questão estavam em processo de criação de personagens para comporem o espetáculo teatral CLARICE¹³, que seria apresentado cerca de um ano após o início dos estudos.

Com este grupo pude desenvolver inúmeras práticas, elaboradas e experimentadas por mim, desejoso de que esses atores pudessem chegar a um nível mais elevado de qualidade cênica junto com seus respectivos personagens. Cada ator recebia diariamente, e em todos os treinamentos, *feedbacks* voltados para a melhoria da criação de seu personagem com base no que eu podia observar olhando todo o processo de um local externo a ele e, assim, cada um deles poderia investigar mais a fundo essas devolutivas e incorporar as mudanças necessárias quando retornasse à cena. Quanto a mim, conseguia sempre me aprofundar mais nessas temáticas quando retornava para minhas pesquisas.

¹¹ ACAZÔ foi um grupo / companhia de teatro independente que teve como diretor e ator Wáquila Corrêa e situava-se na cidade de Uberlândia – MG. A companhia desenvolveu trabalhos e pesquisas junto à UFU- Universidade Federal de Uberlândia, e apresentou em diversas cidades do estado de Minas Gerais inúmeras peças teatrais entre os anos de 2014 a 2018.

¹² Ator, diretor e pesquisador formado em teatro pela UFU- Universidade Federal de Uberlândia- MG. Mestrando em Artes Cênicas pela Universidade de Lisboa Portugal.

¹³ CLARICE é o nome do espetáculo infanto-juvenil apresentado pela companhia de teatro ACAZÔ nas escolas municipais de Uberlândia-MG, Patos-MG e Uberaba – MG. O trabalho também foi apresentado na Universidade Federal de Uberlândia e tem como integrantes os atores Ibraim estopa, Marina Silvério, Bruna e Fernando Cardoso Alves e supervisionado pela direção de Wáquila Correa. O espetáculo e os atores envolvidos foram objetos de estudo durante a pesquisa sobre o treinamento corporal do ator – um olhar a partir da biomecânica de Meyerhold – pelo pesquisador Rodrigo Azevedo Santos.

Os retornos eram dados na aula seguinte e sempre com a supervisão do diretor que estava à frente do espetáculo. Ao final de toda essa pesquisa, o espetáculo CLARICE então nasceu e veio ao público em uma apresentação feita na Universidade Federal de Uberlândia, e junto com essa apresentação, marcamos o fim da pesquisa, que teve suas atividades finalizadas com êxito, tendo alcançado os objetivos esperados, ou seja, elaborar estudos e pesquisas acerca do corpo em cena e para o teatro bem como experimentá-los na prática.

Todo o trajeto que percorri em minha pesquisa de Iniciação Científica foi um mergulho que pude ter ao longo de minha graduação e que me fez mais interessado pelas práticas corporais. Em minha pesquisa, pude resgatar um pouco de minhas vivências nas escolas em que atuei e somá-las com os novos integrantes que me acompanharam em todas as práticas.

Embora eu tivesse ficado muito satisfeito com todas as contribuições advindas da minha orientadora Yaska Antunes, do grupo de pesquisa e da companhia ACAZO, em mim ainda era latente a necessidade de voltar meu olhar em direção ao público escolar e ao espaço escolar como um todo, afinal eu ainda estava atuante em alguns projetos nas escolas em que trabalhava no Mais Educação e Mais Cultura.

Junto com a companhia de teatro ACAZO e a escola Professor Jacy de Assis eu ainda estava imerso na ESEBA e nos trabalhos em andamento da disciplina de estágio supervisionado que estava fazendo como requisito obrigatório de minha graduação. Deste modo, a escola inherentemente estava se tornando cada vez mais evidente em minhas vivências e experiências, o que fez com que o meu interesse acerca do universo escolar aumentasse consideravelmente.

Os estudos e pesquisas sobre a biomecânica corporal foram aos poucos sendo levados para as escolas e sendo adaptados para os estudos dentro e fora da sala de aula, só que desta vez o foco era somente os estudantes. O espaço escolar foi se tornando para mim meu maior objeto de estudos e, tanto professores quanto alunos, foram ganhando, por minha parte, uma atenção especial a cada dia que se passava.

Neste estágio supervisionado eu era orientado pelo docente Getúlio Góis Araújo, mesmo professor com quem iniciei meus trabalhos no PIBID. Esse momento

foi uma grande e nova oportunidade de aprofundar ainda mais os estudos que a mim muito interessavam e que coincidentemente dialogavam muito com a linha de trabalho e pesquisa do professor.

A performance, então, apareceu em minha vida acadêmica sincronizada de tal forma que foi possível alinhar as pesquisas do professor que me orientava na ESEBA à disciplina de performance que havia começado a fazer com a professora Dra. Mara e Leal na graduação e o Grupo de Pesquisa Memória e(m) Performance¹⁴ dirigido pela professora Dra. Mara Leal, no qual eu havia acabado de ingressar.

As ações performáticas foram o marco final dentro da minha graduação e a linha estética pela qual optei por desenvolver meus estudos e trabalhos que foram feitos e pensados a partir deste momento. A performance não só dialogava com a linha estética dos meus trabalhos, mas também abria a possibilidade das inúmeras manifestações artísticas poéticas que eram, neste momento, o meu maior interesse, não somente por estar colocando-as em práticas junto com o professor Getúlio Gois, mas também porque eu as estava levando para a escola onde trabalhava e adquirindo, com isso, muitos resultados satisfatórios.

Os alunos com quem trabalhava na escola Jacy de Assis estavam completamente dedicados por algo que até então eles ainda não tinham tido contato, uma linguagem com um poder de criação tão grande que foi imediatamente abraçada por eles e pelos representantes da escola como algo inovador, capaz não só transformar o meio em que eles estavam, mas também de criar espaços para que eles pudessem se expressar livremente.

À medida em que meu estágio foi terminando na ESEBA, pude cada vez mais me dedicar à escola onde trabalhava, desde modo fui conciliando práticas e teorias sempre na intenção de levar o máximo de conhecimento para meus alunos. Além disso, tinha o interesse cada vez mais evidente de tornar a arte um veículo transformador, possibilitando a esses estudantes uma perspectiva de novos horizontes com a utilização das diversas linguagens artísticas.

Com o tempo, fui ganhando espaços nesta e em outras escolas e os trabalhos que executava foram sendo reconhecidos por outras escolas, professores

¹⁴ Memória e(m) Performance – Grupo de estudos e pesquisa em performance da UFU- Universidade Federal de Uberlândia, dirigido pela professora Dra. Mara Lucia Leal.

e diretores. Em 2016, estava oficialmente formado em licenciatura e bacharelado, de modo que, a partir de então, eu poderia ocupar os espaços escolares não somente como um professor mediador de oficinas, mas também como um efetivo professor do modelo tradicional¹⁵, no currículo de professores do Ensino Fundamental e Médio. Esse momento representou para mim a morte de um ciclo. Ciclo esse do qual eu pude colher muitos frutos e que se postulou enquanto o começo de um novo caminho. Deu-se, então, um novo olhar para a educação e para os estudos em artes, olhar esse aliado, agora, a outras esferas do poder público

Reconhecer e ver o espaço escolar como um lugar cílico me permite, então, morrer para renascer num novo ponto, repleto de transformações, transformações essas que podem se desdobrar em múltiplas e desconhecidas possibilidades.

A morte em minhas experiências torna-se então uma metáfora mais simbólica no momento em que morro para renascer numa nova experiência, num novo olhar a partir de um ponto de vista do qual eu ainda não havia vivenciado. Morte representa o renascimento das ideias, o amadurecimento de algo que estava sendo colocado em prática e que com o tempo foi ganhando forma. A morte é o deixar para trás ideias prontas e sólidas e permitir-se ser moldado pelo meio em que se está inserido, é olhar para um novo horizonte sem necessariamente esquecer de onde eu vim e quem eu sou.

1.3. Transformações

A vida é uma tapeçaria que elaboramos, enquanto somos urdidos dentro dela. Aqui e ali podemos escolher alguns fios, um tom, a espessura certa, ou até colocar no desenho.

Linhos de bordado podem ser cordas que amarram ou rédeas que se deixam manejar: nem sempre compreendemos a hora certa ou o jeito de assegurarmos. Nem todos somos bons condutores; ou não nos explicaram

¹⁵ Modelo tradicional a que me refiro faz jus a um professor regular do quadro de docentes da escola na qual o profissional está inserido. Nesse modelo o professor usufrui de todas as atribuições e direitos que os demais têm, haja visto que enquanto professor/monitor/voluntário me colocava em uma posição de menos direitos frente a outros professores. Mesmo numa situação de profissional gozo plenamente de todos os direitos que os demais professores com cargos efetivos salvo a efetividade do cargo que eu ocupava.

direito qual desenho a seguir, nem qual a dose de liberdade que podíamos – com todos os riscos assumir.

Lya Luft

O ano de 2017 marcou o início de uma nova fase em minha vida enquanto artista e profissional. Sou tomado, antes de mais nada, pelo desejo de seguir em frente e de me aprofundar ainda mais nas inúmeras possibilidades de atuar na educação como professor e nas possibilidades de descoberta de novos caminhos dentro e fora de minha área.

Início meus trabalhos enquanto professor de artes do quadro de aulas da Escola Estadual do Parque São Jorge por meio de um processo seletivo cuja seleção foi feita pela Secretaria do Estado de Minas Gerais. Nesta escola, marco meu ponto de partida como professor, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Médio e ministrando aulas de artes com uma linguagem mais ampla, contemplando então as artes visuais, teatro, dança e música.

Atuar nesta escola fez com que meu leque de experiências profissionais se abrisse um pouco para além do que eu havia vivenciado nas instituições enquanto trabalhava como professor oficineiro. Neste momento, fui aprendendo na prática a me inserir na efetiva construção dos planos políticos pedagógicos que eram utilizados nas escolas e tidos como referenciais para as futuras mudanças que viriam a acontecer nos anos seguintes.

Tive contato com diários, planilhas, reuniões de pais, de professores, conselho de classes, dentre muitas outras experiências das quais antes eu só ouvia falar e, confesso, no início foi um pouco assustador passear por esses terrenos ainda desconhecidos.

A vontade de fazer com êxito aquilo para o qual eu havia me preparado durante anos, embora eu já o fizesse, me inquietava a cada dia mais ao passo que eu, diariamente, ia lidando com novas experiências, com os inúmeros alunos e com as diversas vivências que a escola pode oferecer ao profissional.

Embora tudo fosse muito positivo, do meu ponto de vista profissional deparei-me ao longo do caminho com situações diversas que eu acreditava já termos vencido, pequenas coisas que me afetaram diretamente, como as

necessidades dos alunos, que na grande maioria eram provenientes de periferia e de zonas de risco. Aos poucos fui aprendendo a lidar com alunos desde muito carente até mesmo com alunos que precisavam simplesmente conversar e expor parte dos seus problemas familiares e sociais.

Descobri que a na escola um professor atua de diversas maneiras e em várias frentes, que vão além, tão somente, de ministrar aulas. O professor atua como aquele que detém o conhecimento e o compartilha, como amigo que escuta, como conselheiro que orienta, como aquele que apazigua uma situação de briga iminente, dentre outras funções que vem “no pacote”¹⁶ de atuar na escola pública do século XXI¹⁷.

Transformações. Essa é a palavra, colocada aqui em sua forma plural, que escolho para esse momento da escrita. Transformar é mudar, amadurecer, evoluir, abrir mão, ceder, recuar, avançar quando preciso, e, claro, isso não ocorre somente com o espaço escolar, isso é o que acontece comigo diariamente sempre que entro e saio da escola. Foram as diversas transformações pelas quais passei que compuseram a bagagem que até então eu não havia preenchido enquanto era um estudante da graduação. E bem já dizia meus pais e hoje a famigerada frase faz todo o sentido “A vida é quem vai lhe ensinar de verdade, a escola é somente um lugar de passagem no qual você escolhe os itens que quer carregar consigo”¹⁸ (GONÇALVES, Aparecida – 2011).

A escola passou a ser meu lar profissional, mais do que já era antes. Lá eu aprendi a desenvolver ainda mais as diversas atribuições que cabem a um professor e a elaborar ainda mais meus processos metodológicos para tornar atrativo o processo do ensino de artes.

Em 2018, comecei a trabalhar na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) - Maria Luiza Barbosa de Souza, uma escola dedicada exclusivamente para educação infantil de alunos de 02 a 05 anos de idade. Um novo caminho se abriu, repleto de experiências ainda não vividas e permeado por uma indagação que me

¹⁶ Conjunto de atribuições que o professor exerce na escola para o aluno e direção, além de ministrar a aula ou conteúdo de sua área de formação.

¹⁷ Faço essa menção em decorrência do formato e da escola quem vêm se modificando com o passar dos anos. As inúmeras transformações que este espaço obteve refletem diretamente nas mudanças dos alunos e na forma como o professor lida com essas novas mudanças.

¹⁸ Fala que era dita sempre por minha mãe Aparecida Gonçalves Azevedo.

acompanhou durantes os três primeiros meses de trabalho: Como é que vou exercer ou atuar como professor de artes pra crianças tão pequenas que mal sabem fazer uso da língua?

Esse foi, definitivamente, um dos momentos mais difíceis de minha carreira enquanto professor, porém um dos momentos em que mais aprendi, não com a gestão escolar em si, mas com os alunos e com o contato direto com os inúmeros profissionais envolvidos no processo de atuação com a Educação Infantil.

Sempre que me perguntam o que é possível trabalhar com crianças nessa faixa etária eu respondo que as possibilidades são infinitas e múltiplas, e elas definitivamente o são. Quando me refiro a isso faço uma breve comparação com meus alunos mais velhos, ou seja, alunos a partir de 15 anos, que muitas vezes estão retraídos pela vergonha ou pela falta de prática, o que limita muito o processo criativo até que eles se entreguem às atividades, algo que requer tempo. O mesmo não acontece com as crianças, já que elas simplesmente vão, se entregam por completo sem nem um tipo de pudor alheio, sem malícias, sem vergonhas e, o principal, sem o medo de errar ou de se exporem.

O entregar-se é um processo natural, pelo qual, em minha opinião, as crianças vão tomando dimensão do mundo no qual elas estão inseridas. Assim, suas experiências se mesclam com a de seus professores, fazendo com que as peculiaridades de sua construção social enquanto sujeito se constituam. Acerca deste pensamento, Maria Alice Amaral dos Santos e Zuleica Costa dizem:

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras. A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano... [...] A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta. (SANTOS; COSTA, 2016, p. 2 - 3)

Ainda em consonância com que as autoras dizem, o trabalho com o outro não envolve somente as crianças e professores, isso em se tratando da educação infantil, mas também abarca os profissionais de apoio e técnicos administrativos para que todas as práticas que permeiam o ensino e aprendizagem sejam plenamente eficazes.

A partir deste ponto de vista, todos os profissionais envolvidos seguem e partem da lógica do pensamento da criança e de como elas melhor apreendem dentro e fora da escola. Compreendendo isso, a grosso modo, podemos tomar um profissional que fica na recepção, por exemplo, que não iria achar estranho se, repentinamente, uma criança entrasse no seu espaço de trabalho fantasiada seja lá do que for e interagisse com ele (a).

A criança, no meu ponto de vista, aprende da forma mais natural possível, de uma maneira que quando crescemos vamos (des)aprendendo, ou seja, aprende brincando, como já dizia e defende Ilo Krugli¹⁹ (1930). A criança aprende as diversas áreas do conhecimento bem como todas as linguagens envolvendo as etapas do ensino de artes de forma gradativa e com uma potencialidade imensa. Há quem diga e defenda que essas etapas são restritas apenas para crianças, de modo que quando vamos avançando na idade, e uma vez vencidas essas etapas, vamos aos poucos abrindo mãos delas e acionando outras.

Krugli ainda defende que crianças não aprendem e se desenvolvem com receitas de ensino prontas, ou seja, com os modelos tradicionais de ensino que são passados de turmas em turmas, como se eles fossem surtir o mesmo efeito em todas elas. Isso não só não ensina como também burla os processos de aprendizagem por meio da ludicidade dos alunos. Ele discorre sobre esse modo de ensino, atribuindo às universidades que aplicam matérias e matérias, o que de certa forma reflete no modo de lidar com o conhecimento, que até então era do aluno e que mais tarde se torna professor, que compartilha para novos alunos, como um efeito dominó. Ilo Krugli refere-se a estas etapas dizendo, em uma entrevista para o canal Arte e Educação, o seguinte:

¹⁹ Elias Kruglianski ou mais conhecido como Ilo Krugli, foi um Ator, dramaturgo, artista plástico, diretor, escritor, foi um dos expoentes na arte-educação e no teatro infantil no país.

[...]. As universidades têm um papel no qual elas querem regrar demais a educação aplicando matérias e matérias. A gente defende a integração de linguagem, a criança quando nasce, começa a engatinhar, depois a balbuciar, fazer sons, movimentos, cheirar tudo, pegar e tocar, provar. Isso tudo é linguagem, não se trata de uma etapa da criança, se trata de uma etapa do ser humano e que jamais deve ser esquecida. Pois com frases do tipo “chega você não é mais uma criança” estamos matando uma energia potente... (2015).

Ademais, ao ingressar nesse espaço escolar de infinitas possibilidades tive que reaprender a como lidar com as diversas diferenças de abordagem de linguagens com os alunos, pois muitas vezes estava em turmas de crianças de 2 anos de idade que mal conseguiam se comunicar verbalmente. Tinha sempre que me adaptar, de modo repentino, de uma turma a outra, e isso acontecia porque em um mesmo dia de aula eu chegava a trabalhar e lecionar para três turmas diferentes, e com idades e processos diferentes.

Nesses processos de adaptações pude contar com a ajuda das professoras RI e RII²⁰ e das professoras de apoio. Até então eu não tinha conhecimento de que elas ficavam em sala comigo para me auxiliar, algo que só compreendi a importância quando encontrava-me nos momentos de prática, já que, na grande maioria das vezes, o professor tem que fazer e estar em todos os processos de produção com os alunos, sempre ali orientando, dando manutenção, acalentando, exemplificando, explicando e se transformando a todo instante.

Em outras palavras, o professor ou educador se metamorfoseia, de acordo com as necessidades apresentadas, para se adaptar nas diferentes realidades que enfrenta todos os dias em sala de aula. Ser maleável está aquém dos requisitos básicos de um professor atuando na educação infantil, isso porque a demanda é infinitamente maior do que aquilo que se aprende na teoria.

Atuando com essa faixa etária, um dos primeiros desafios que tive que aceitar foi o de que as turmas eram heterogêneas, cada qual com suas

²⁰ RI, professor (a) regente I de sala, responsável pelas disciplinas do campo de conhecimento equivalente a português, matemática e ciências no ensino fundamental. RII, professor (a) regente II, responsável pelas disciplinas que equivalem a História e Geografia também no ensino fundamental. O ensino de Artes bem como Educação Física são matérias do conhecimento ministradas por especialistas. Esse modelo e ou formato de ensino são aplicados a toda rede municipal de Uberlândia, podendo mudar de um estado para outro.

peculiaridades e, por assim ser, faço me compreender melhor pelo pensamento de Beatriz Santomauro²¹, que diz que:

Admitir a heterogeneidade como uma característica não é o mesmo que lidar com ela na prática, e muitos questionamentos permeiam o dia a dia de quem ensina. Como apresentar um novo conteúdo se uma parte dos estudantes ainda não aprendeu o previsto? É melhor garantir o aprendizado de todos, desacelerando as aulas ou seguir o currículo mesmo que só alguns acompanhem? Se você se reconheceu nessas dúvidas, saiba que todas têm respostas, que por sua vez indicam um caminho: aprimorar os critérios didáticos para enfrentar o problema. (SANTOMAURO, Beatriz. Turma heterogênea: cada um é um. E agora? Nova Escola, 2012. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1954/turma-heterogenea-cada-um-e-um-e-agora>)

Em suma, em se tratando do ensino de artes no século XXI, o professor/educador precisa estar atento às diversas manifestações que lhe são apresentadas dentro e fora da sala de aula. Esse olhar, ao meu ver, deve ser mais criterioso na educação infantil, pois, neste espaço em especial, as crianças ainda estão em fase de amadurecimento, até mesmo linguístico, e muitas vezes elas ainda não conseguem se expressar claramente sobre o que estão sentindo ou expor suas facilidades e dificuldades.

Além dos processos envolvendo todas as logísticas apresentadas acima, enquanto professor e pesquisador, sempre tive um olhar atento também voltado à pesquisa, à elaboração de novas aulas, ao processo avaliativo e evolução dos meus alunos. Para isso, sempre dispunha de um diário de bordo com anotações acerca de cada aluno bem como de suas facilidade e dificuldades para que mais tarde, e junto com os pais, eu pudesse dar um retorno e também receber um retorno do ponto de vista avaliativo.

As dificuldades acerca desse processo avaliativo foram aos poucos surtindo efeito à medida em que os pais, coordenação e supervisão foram se habituando a essa rotina, que até então não era praticada nesta escola.

Antônio Zabala (1998) apresenta, em seu livro, *A prática educativa: como ensinar*, alguns princípios acerca das metodologias aplicadas no processo avaliativo dos alunos pelos profissionais envolvidos a lógica do destinatário, bem como a do

²¹ Beatriz Santomauro é jornalista, trabalha atualmente como coordenadora de Comunicação da plataforma Conviva Educação, de apoio às secretarias de educação. Professora e pesquisadora na área da educação.

receptor e quais as funcionalidades efetivas quando se há um feedback avaliativo que não abarque somente os alunos, mas sim professores, pais e envolvidos:

Como qualquer outra variável metodológica, as características da avaliação dependem das finalidades que atribuímos ao ensino. A pergunta que estamos fazendo agora logicamente dependerá desses objetivos. A opção da escola seletiva e propedêutica da como resultado uma avaliação sancionadora e um instrumento formativo único – o boletim de notas – centrado nos resultados obtidos por áreas ou matérias; A resposta a essa pergunta será substancialmente diferente quando a opção for a de uma escola que presta atenção à diversidade e que busca a formação integral da pessoa. Nós, professores e professoras, temos que dispor de todos os dados que nos permitam conhecer em todos os momentos que atividades os alunos necessitam para sua formação. (ZABALA, 1998, p. 216)

Outra grande realidade a qual eu tive que me adaptar foi a do local do professor, aqui destacado o gênero masculino, na educação infantil, espaço ocupado majoritariamente por mulheres. A exemplo disso, nesta escola em questão, eu trabalhava com 42 profissionais, desde professoras até as faxineiras e cozinheiras, sendo absolutamente todas essas funcionárias mulheres, distribuídas tanto no período da manhã quanto no da tarde. Neste ambiente de trabalho, eu era a única figura masculina presente na escola, e isso de certo modo gerava um impacto e uma diferença crucial para os alunos e, principalmente, para os pais desses alunos, sobretudo para os pais das alunas.

Esse foi um dos grandes momentos em que eu tive que aprender a lidar com questões para além do meu próprio atuar em sala de aula, para além das questões profissionais acerca das quais eu havia me embasado para estar ali, naquele espaço. Tive que desenvolver um sentido de empatia para com os pais dos meus alunos para que eles pudessem confiar na minha presença física, no espaço escolar, que estava em constante relação com seus filhos.

Infelizmente, a presença masculina nessa configuração escolar ainda não é presente e, para esses pais, ver um profissional lidando com suas crianças, dando banho, trocando fraldas, fazendo dormir e as ensinando ainda é visto um tanto quando uma tarefa exclusivamente feminina. Mudar essa configuração era algo que estava para além de mim naquela escola, mas que aos poucos foi gradativamente se transformando com o tempo.

Por diversas vezes, tive que lidar com pais, mães e avós repudiando minha presença na escola, dizendo coisas do tipo “Um homem desses trabalhando aqui com crianças? ” ou “Esse professor não tem cara de professor” e para mim, o mais difícil de todos, “Eu não quero que esse professor toque em minha filha, ou a leve ao banheiro”. Tais perspectivas são abordadas em estudos de diversas áreas sobre gênero e educação tal qual em Monteiro e Altmann (2014).

Essas e outras questões sempre foram tratadas por mim de forma extremamente profissional. Eu levava em consideração o histórico familiar como um todo e nunca tomei algum tipo de medida, em uma dada situação, afetado pelo momento ou pensando em mim, mas sim sempre fazia uso do meu profissionalismo. Isso gerou em mim um senso de amadurecimento que levo para a vida, pois lidar com pessoas é isso, é um sempre recuar e avançar quando preciso.

Aprendi, então, que se eu quisesse modificar esse cenário eu teria que ter, além de paciência, um agir empático e devia me colocar no lugar do outro, refletindo sobre de que local aquele tipo de pensamento estava surgindo, o porquê de se manifestar, e como tentar resolvê-lo, sempre de forma profissional. De uma maneira ou de outra, as atribuições de estar na escola de educação infantil eram inerentes a essas atividades, de estar próximo, dar banho, trocar, fazer dormir, seguir as rotinas da escola²², dentre outras funções. Então, se a situação era essa, eu precisava aprender a lidar com ela de alguma forma, e, diga-se de passagem, aprendi e continuo aprendendo sempre me transformando, desconstruindo-me ou me adaptando ao meio no qual estou inserido.

²²Quando me refiro a rotina, faço jus as atribuições e tarefas que eram feitas todos os dias na escola como parte do protocolo escolas, ou seja, essas tarefas eram feitas todos os dias da semana. Hora do lanche, hora do banho de sol, hora do banho, trocas de fraldas, hora da história, hora do cochilo, hora do despertar dentre outras.

CAPÍTULO 2

ENTRE A SUBVERSÃO DA ORDEM E A INSTAURAÇÃO DO CAOS: UMA ATUAÇÃO *TRICKSTER* NO ESPAÇO ESCOLAR

Não sou profeta. Meu trabalho é abrir janelas onde haviam paredes.

Michel Foucault.

2.1. A subversão começa pelo gênero: impasses enfrentados por um professor homem no ensino infantil

[...] e todos me rodearam e a mãe falou sem respirar: oquefoimeninooquefoi? E aí eu disse sem querer dizer: mãe, o mundo me dói, me dói pra valer. Ruiska, escolhe o teu texto, aprimora-te. Hein? Do verbo aprimorar. Fala do poço. O poço é escuro , a princípio. Depois vai clareando. À medida que você vai entrando, o poço vai clareando. Entrando. Clareando. Que porcaria. Sabem como entro no poço? Entro assim: as minhas duas mãos se agarram nas paredes rugosas, esperem, comecei errado, é assim que eu entro no poço: primeiro, sento-me na borda, abro os braços, não, não, vou entrando, raspando os cotovelos nas bordas, meu Deus, esse jeito é muito difícil de entrar, acho que devo entrar de outro jeito no poço. Devo realmente entrar no poço? Ou quero entrar no poço para justificar as coisas escuras que devo dizer?

Hilda Hilst, em Fluxo-floema, 1970

Devo realmente “entrar no poço”? Esse foi o questionamento que se fez latente em mim desde o momento em que passei a ocupar os espaços escolares, mais especificamente, ocupá-los enquanto um professor efetivo e instituído de todos os direitos e, sobretudo deveres, que são cabíveis a um docente em seu processo de atuação. O entrar no poço representa a mim, simbolicamente, um rito de passagem, uma travessia. Representa o momento em que deixei de ser um mero coadjuvante no contexto da sala de aula, atuando enquanto ministrante de oficinas e/ou auxiliando os professores em suas aulas por meio dos incontáveis projetos dos quais fiz parte durante meus anos de graduação, para me postular enquanto um professor de artes formado e atuante, efetivamente, no ambiente escolar.

Para mim, esse momento de transição não foi tão árduo somente pelas inseguranças que se acumulavam em meus pensamentos e colocavam em questão a qualidade do meu atuar ou pelo medo do inesperado e do desconhecido, mas também, e principalmente, pelo fato de estar atuando enquanto professor de ensino infantil, sendo homem, jovem e homossexual. Minha atuação se deu de modo a estabelecer uma brusca e considerável quebra de alguns paradigmas historicamente presentes nos espaços escolares voltados para o público infantil, gerando uma ruptura, inicialmente apenas na escola em que atuava - EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza - dos padrões sociais e culturalmente estabelecidos quanto

ao tipo de profissional que deve ensinar as crianças – a professora, mãe, com uma idade mais avançada e heterossexual.

Desse modo, ser um docente do gênero masculino atuando num ambiente escolar majoritariamente constituído por mulheres, não apenas presentes nos cargos de professoras, mas atuantes desde a diretoria à recepção, configurou-se, principalmente aos olhos das famílias, dos estudantes e de alguns funcionários da escola, como uma grande subversão. Subversão essa que vai contra a própria construção da imagem social do Professor da Educação Infantil e contra o conceito histórico e socialmente estabelecido de como se deve ser desenvolvido o ensino direcionado a crianças.

Em nossa sociedade patriarcal, o papel da mulher, ainda tem sido tem sido percebido como lugar de submissão em relação ao homem tal como nos aponta os estudiosos sobre o papel da mulher na sociedade e os papéis de gênero. Segundo Carvalho (1999), com a entrada da mulher no mundo do trabalho associou-se a ela essa função, visto que já a exercia no lar. Desse modo, tornaram-se cabíveis às mulheres funções trabalhistas que dialogassem com esse cuidado com as crianças, como é o caso da professora de educação infantil. Nesse sentido, Passos salienta.

[...] apesar das conquistas que as mulheres tiveram a partir dos anos 70, inclusive no concernente ao livre acesso a qualquer curso universitário, elas incorporaram de tal forma a ideologia dominante que as destina a certas carreiras, que continuam, no geral, encaminhando-se para elas. (PASSOS, 1997b, p.160)

A profissão de professora, em especial professora de ensino infantil, vem se consolidando, então, como um trabalho feminino, fazendo com que a educação infantil esteja sob a responsabilidade de uma mãe educadora como se pode perceber na historiografia da educação. E essa questão de gênero, problemática em sua essência, faz com que a educação infantil tenha “rosto” de mulher, o que gera uma série de preconceitos estereotipados quando um homem se faz presente nesse meio enquanto docente.

Carvalho (1999) acerca do protagonismo da mulher frente a educação ainda aponta uma reflexão histórica da posição da mulher no seio familiar, posição

esta que é ocupada e condicionada pela figura do homem sob a ótica de uma sociedade culturalmente machista. Segundo o autor.

Desde a Segunda Guerra até os dias atuais, a família vem sofrendo grandes transformações com relação às ideias sobre infância, sobre o lugar social destinado às mulheres e nas relações entre os sexos, como o testemunham os intensos debates no interior da sociologia da família. (CARVALHO, 1999, p. 72).

Nesse sentido, e em diálogo com o autor, percebe-se que nos dias atuais esse reflexo ainda se torna evidente dentro dos espaços da educação infantil, principalmente em se tratando do trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para além dessa realidade postulada na grande maioria das escolas de educação infantil, o profissional e educador do gênero masculino ainda é imbuído de diversos preconceitos. Esses preconceitos foram cristalizados ao longo dos anos na história, sobretudo quando historicamente o homem deixa a função de lecionar e as passa para as mulheres quando estas estão ingressando em instituições de estudos, que até então lhes eram proibidas. Nesse processo de formação elas começam então a ocupar os espaços escolares visto que os homens são atraídos para outras profissões. Para Faria.

Por mais de dois séculos os membros da Companhia de Jesus investiram na educação das crianças [...]” e ainda diz que, “O magistério era de fato, uma profissão de homem e para homem.” Tendo em vista que, uma vez que as mulheres não podiam frequentar a escola, elas não recebiam formação para se tornarem professoras, mas como os homens foram atraídos em meados do século XVIII por outras profissões, e em meio a muitas mudanças sociais as mulheres chegaram a escola, primeiro como alunas e depois como professoras. (FARIA, Lívia. Reflexões Acerca Das Questões De Gênero No Curso Pedagogia: Licenciatura Para Educação Infantil. UFLA. Acesso em 30 de agosto de 2020 em: <https://silo.tips/download/1-o-contexto-do-curso>).

Pode-se perceber nitidamente esse quadro dicotômico de gênero no contexto educacional, em que:

[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes. (SAYÃO, 2002, p.1).

Segundo pesquisa observada pela Relações Anuais de Informações Sociais (RAIS), em 2003, e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, os dados são ainda mais alarmantes. Apenas 1, 5% dos profissionais que atuam na Educação Infantil são homens, em contrapartida, no entanto, 98,5% são mulheres. Essa diferença se estende também para as outras séries, como no Ensino Fundamental e Médio, mas é, claramente, mais alarmante nos primeiros anos escolares. Vale apontar também que não há muitos homens formados com habilitação em Educação Infantil e que esse problema se inicia antes mesmo do momento da atuação em sala de aula, principiando-se nos cursos superiores.

Um homem ocupando esses espaços é, então, subversivo e é na subversão que me assemelho ao *trickster* (HYDE, 2014) – figura essencial para este trabalho e que será delineada ainda neste capítulo. Devido à essa mudança na ordem estabelecida, provocada pela minha presença na escola e no meu transmutar-se em *trickster*, passei por situações extremamente desagradáveis. Torna-se, pertinente, dessa maneira, relatar algumas dessas situações às quais fui submetido e o modo como me coloquei frente a esses empecilhos e fiz deles molas propulsoras para desenvolver meus trabalhos em sala e, consequentemente, a presente pesquisa.

Eu já possuía certo conhecimento de como se configuram alguns aspectos próprios da instituição escolar, colocada aqui enquanto uma corporação constituída por um conjunto de regras específicas que apresentam àqueles que dela fazem parte o que é passível, e principalmente, o que não é passível de ser realizado. No entanto, esse meu conhecimento se limitava apenas às peculiaridades específicas presentes nas salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, espaços nos quais eu previamente havia trabalhado. O atuar na Educação Infantil foi o meu encontro com o desconhecido tal qual um sujeito *trickster* desbravando suas encruzilhadas.

Esse desconhecido se apresentou a mim de maneira laboriosa e tive que, então, caminhar entre lugares inusitados para conseguir me colocar enquanto um professor que, igualmente às demais docentes, merece ter seu espaço, no ensino infantil, reconhecido. E, neste processo, tive que enfrentar alguns desafios que, apesar de distintos entre si, apresentam como causa primária um único fato: meu gênero. São eles: o questionamento de minha competência enquanto profissional e pessoa, a estrutura física do ambiente escolar, centrada na figura da mulher

enquanto ocupante única desses espaços, o não entendimento das minhas práticas em sala de aula e a não aceitação do meu corpo masculino enquanto professor de crianças.

Quando comecei na escola, o primeiro questionamento a mim direcionado se centrava em minha experiência de vida. Mesmo após explicado por mim que já vinha atuando no ambiente escolar há 7 anos, entre cursos ofertados, oficinas ministradas e auxílios a professores, e que já havia tido contato com a educação infantil, como coadjuvante, os olhares inquisitoriais ainda se repetiam.

No entanto, percebi que o que mais se sobreponha a esses questionamentos não era a indagação sobre a minha experiência profissional, mas sim uma dúvida velada quanto à minha experiência de vida. Será que ele, um moço tão jovem, conseguirá atuar neste ambiente? Eu tinha, na época em questão, 28 anos de idade e, para me desvincilar das indagações quanto aos conhecimentos que possuía e quanto à qualidade do meu atuar, tive que trabalhar incessantemente, muitas vezes mais se comparado às demais professoras. Assim, consegui demonstrar à direção, às professoras e aos pais dos estudantes a qualidade e importância do meu trabalho em sala de aula.

A própria estrutura física da escola também se postulou a mim como um desafio a ser superado. Como já mencionado, a instituição em que atuava - EMEI Maria Luiza Barbosa de Souza – tinha em seu quadro de servidores apenas mulheres, pelo menos até a minha chegada. Desse modo, todos os espaços físicos daquele ambiente – antes ocupados apenas por figuras femininas – eram construídos, projetados e pensados para atender apenas a esse público.

A minha presença em um desses espaços, em particular, gerou certa revolta e, a partir dessa revolta, desenrolaram-se alguns problemas. Esse espaço é o banheiro. Digo o banheiro, no singular, pois a escola possuía, em sua extensão consideravelmente grande, apenas um sanitário específico para o uso dos servidores e, neste caso, das servidoras. Sendo assim, quando passei a ocupar esse espaço, por necessidades fisiológicas, pude perceber olhares de julgamento direcionados a mim e uma certa repulsa pelo fato de meu corpo masculino estar naquele ambiente.

Pensei que a melhor solução seria, então, utilizar o banheiro destinado aos alunos, banheiro esse que não apresentava distinção de gênero. Entretanto, este caminho também trouxe algumas complicações. Dessa vez, os olhares inquisitoriais vinham não apenas das servidoras, mas também dos pais dos estudantes que, temerosos da minha presença nos mesmos ambientes ocupados pelas crianças, começaram a prestar reclamações à direção e às demais professoras.

Com o intuito de solucionar esses problemas, solicitei uma reunião com as professoras e com a diretoria da escola para que eu pudesse apresentar a elas a minha insatisfação quanto à essa situação e quanto ao fato de não me sentir pertencente a esses espaços. Falei sobre a minha sexualidade e expus que tinha conhecimento de que aquele local em que ocupava era majoritariamente utilizado por mulheres e que me responsabilizaria em zelar por ele também. O diálogo sempre foi extremamente caro a mim e prezar por manter sempre a cordialidade nas relações foi o modo que encontrei de mostrar tanto meu profissionalismo quanto minha maturidade enquanto indivíduo.

Um dos grandes desafios que enfrentei se deu também devido à estrutura escolar, só que dessa vez não me refiro à estrutura física em si, mas sim ao modo como se configura – constitutivamente – a instituição escola. Na educação infantil existem modelos extremamente solidificados e estruturados de ensino, em que todas as atividades seguem um padrão diário e constante de realização e os horários para cada prática são previamente definidos e devem ser seguidos por todos os docentes – como os horários para as crianças dormirem, acordarem, comerem, brincarem e irem para o banho de sol, por exemplo.

Essa imutabilidade da rotina escolar faz, consequentemente, com que as aulas e nós, professores, fiquemos reféns desse padrão. Por exemplo, se a aula que iria ministrar fosse acontecer no mesmo horário em que o banho de sol costuma ser realizado, eu, enquanto docente, deveria deixar de lado toda a preparação prévia do conteúdo feita por mim, abdicar da minha aula e levar as crianças para o banho de sol. Isso me incomodava fortemente, pois percebia que o próprio ato de educar ficava em segundo plano e as demais professoras, já habituadas àquele modelo, continuavam a seguir no comodismo.

Passei, então, a tentar modificar esse cenário. E, a partir desse momento, a minha aceitação no espaço escolar, enquanto profissional que subverte a ordem previamente estabelecida, foi colocada em questão, tanto pelas professoras quanto pela direção, as alternativas que eu apresentava sempre sofriam oposições e barreiras eram impostas frente ao meu atuar.

Um dos caminhos que encontrei para essa questão foi aliar atividades lúdicas de ensino aos momentos rotineiros das crianças. E, em um diálogo constante com as professoras, as convidei para trilhar esse percurso junto a mim, para que pudéssemos romper, aos poucos, com os modelos já existentes. Nesse contexto, a utilização de elementos lúdicos presentes nas brincadeiras e atividades que desenvolvia nos momentos do banho de sol, por exemplo, foram extremamente úteis, pois conseguia, além de trabalhar os conteúdos que havia preparado para as aulas, promover o estímulo das habilidades psicomotoras das crianças. Como diz Antunes (2004):

A atividade lúdica ou a habilidade de brincar é dotada de uma ação fundamental na estruturação do psíquico da criança. É no brincar que a criança une elementos de fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. Brincando, a criança desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004. p.34-35).

O modo como meus trabalhos eram desenvolvidos também foi motivo de reclamações. Como meu processo de ensino se centrava basicamente nas vivências dos alunos e no âmbito prático das atividades, a direção escolar queixava-se por não conseguir registrar de modo palpável, através de produções físicas, o que eu desenvolvia em sala de aula, tendo em vista que o objetivo desses registros era apenas apresentar aos pais dos alunos, de modo superficial e raso, um portfólio com as produções dos professores no decorrer do ano letivo.

Para além dessa questão própria do modo prático como direcionava meu trabalho, também fui subversivo ao repreender a maneira como as professoras vinham fazendo, desde sempre, uso dos materiais presentes na escola, como cartazes, folhas, EVA, entre outros, utilizando-os apenas para confeccionar exposições a serem vistas pelos pais dos alunos e, posteriormente, descartados. Comecei, então, a repensar o uso desses materiais, desejoso de, além de

reaproveitá-los, ressignificá-los, de modo a fazer com que eles adquirissem um real significado.

Dessa maneira, tratei de maneira implícita e transversal com os alunos, inclusive, questões acerca da sustentabilidade, que são bastante pertinentes aos professores dos anos iniciais.

Acerca disso, Viveiro e Ruy (2013, p. 2) nos elucida:

Se focarmos o professor polivalente que atua nos anos iniciais da escolarização, temos, em tese, uma condição privilegiada que permite abordar à temática ambiental explorando uma questão a partir de diferentes óticas, tanto com conhecimentos inerentes a cada área do conhecimento, incluindo ciências, que auxiliam na compreensão de questões, como pelo viés da transversalidade.

Um outro desafio que enfrentei, e que listo aqui enquanto sendo o último, foi a não aceitação do meu corpo masculino enquanto professor de crianças. Como já mencionado acima, a Educação Infantil é, quase em sua totalidade, envolta de mulheres, que ocupam todos os cargos, em especial, os cargos de professoras. Sendo assim, a minha presença, enquanto homem, ocupando esses espaços, era constantemente questionada e negligenciada, como se fosse incabível pensar em um professor do sexo masculino lecionando para crianças de dois a cinco anos de idade.

Os pais dos alunos, em especial, eram os grandes responsáveis por esse constante questionamento e descredibilização do meu atuar. Na verdade, eles me enxergavam enquanto atuante na escola, mas minha conduta de homem professor era colocada em pauta. Há, dessa forma, uma duplidade de desconfianças, já que por um lado percebi a minha sexualidade colocada em suspensão, o que faz pairar a dúvida se escolhi uma profissão “feminina” porque não sou homem de verdade e, por outro lado, destaca-se a “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16).

Essa distância do corpo das crianças, que cabe a mim enquanto professor homem obedecer, e que é enfatizada principalmente pelos pais dos alunos, é perpetuada principalmente pelo medo que faz com que os responsáveis não creditem o homem enquanto capaz de ser um profissional íntegro. Tal situação

ainda faz com que haja uma associação da figura masculina com a imagem do homem abusador e molestador tal como os relatos dos docentes da Educação Infantil na Revista Nova Escola²³. Neste caso, as famílias, ao perceber minha presença também ficam com uma percepção temerosos e extremamente relutantes com a minha atuação e, muitas vezes, fui atravessado por comentários maldosos e, principalmente, olhares acusatórios.

Esse cenário passou a ser revertido apenas com o reconhecimento do meu trabalho, em um primeiro momento, pelas pedagogas, diretoras e supervisoras, em especial após o desenrolar das atividades feitas por meio do conto do Duende Simão e com um reconhecimento externo da diretora do CEMEPE²⁴ -. Em um segundo momento, os pais passaram, então, a reconhecer meu profissionalismo e me aceitaram enquanto parte integrante do quadro de discentes. No entanto, apesar de todas as barreiras enfrentadas, orgulho-me de estar à frente do processo de mudança do cenário escolar.

Como salientado por Freitas (2013, p. 20):

Sabemos o quanto há de inércia nos cotidianos escolares. Sabemos o quanto há de compromisso com o passado, onde o futuro não passa da repetição do presente. Sabemos o quanto há de preservação, quando a humanização do Ser-evento em que somos todos e que fazemos vir está exigindo desconstruir verdades estabelecidas, aceitar as provisoriiedades, evitar o fechamento das possibilidades.

E é nesse ir contra a inércia do cotidiano escolar e pregar a subversão da ordem estabelecida que vejo minha atuação enquanto um atuar *trickster*. A partir da figura desse ser mítico me percebo enquanto professor e oriento minhas práticas. Saliento, então, a partir de agora, alguns aspectos desse herói trapaceiro e em quais pontos me assemelho a ele e acabo por me transmutar, assim, num docente-*trickster*.

²³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12153/dois-relatos-surpreendentes-sobre-como-e-ser-um-professor-homem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 04 out 2020.

²⁴ CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. Localizado na cidade de Uberlândia – MG, esta instituição está à frente da coordenação e elaboração dos planos políticos pedagógicos da cidade bem como é uma das sedes nas quais professores, educadores, diretores e membros da educação municipal usam para ministrar cursos de formação acerca da área da educação bem como palestras e encontros.

2.2. Da subversão gerou-se o *trickster*: aproximações entre o professor de artes e o herói-trapaceiro

Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. [...]. É um contato com a energia circundante e estremeço. Uma espécie de doida, doida harmonia. Sei que o meu olhar deve ser de uma pessoa primitiva que se entrega toda ao mundo, primitiva como os deuses que só admitem vastamente o bem e o mal e não querem conhecer o bem enovelado como em cabelos no mal, mal que é o bom.

Clarice Lispector, Água viva

Classificar o que é o *trickster* é uma tarefa um tanto quanto complexa, haja vista que essa figura mítico-lendária pode ser vista e analisada sob diferentes perspectivas, sejam elas mitológicas, psicanalíticas, antropológicas ou literárias. No entanto, apesar de existirem algumas divergências quanto à configuração desse ser, de acordo com os diferentes panoramas supracitados, sabe-se que o *trickster*, em sua essência, funciona como um arquétipo.

O constructo de arquétipo se figura como uma das principais contribuições de Carl Gustav Jung (1875 - 1961), importante psiquiatra e psicoterapeuta suíço e fundador da psicologia analítica. Jung, ao empreender seus estudos acerca psique humana, foi um dos grandes investigadores do inconsciente. Dentre sua vasta obra, organizada em dezoito volumes das Obras Completas, em três volumes de Cartas, coletâneas de entrevistas e outros escritos, deparamo-nos com diversas contribuições, sendo uma das mais importantes e complexas a de arquétipo, conceito caro para que possa ser entendida, no presente trabalho, a figura do *trickster*.

O arquétipo pode ser compreendido como sendo “[...] uma predisposição inata para a criação de fantasias paralelas, de estruturas idênticas, universais, da psique [...]” (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988, p. 145). Entretanto, apesar de o arquétipo apresentar um caráter universal, as suas manifestações são individuais e dizem respeito a percepções próprias de cada indivíduo. Os arquétipos funcionam, então, como uma estrutura/uma versão universal/padrões que se repetem na

experiência humana ao longo de milhões de anos, mas que apresentam variadas representações simbólicas que variam de acordo com os indivíduos.

Pode-se dizer, então, de modo mais resumido, que os arquétipos funcionam como sendo um conjunto de imagens primordiais, geradas a partir de constantes repetições, ao longo de muitos anos, de uma mesma experiência e que ficaram no inconsciente coletivo. Eles, no entanto, manifestam-se em, em cada indivíduo, por meio de imagens individuais – ou como Jung as chamou: imagens arquetípicas. Sobre isso, Jung afirma:

Não devemos confundir as representações arquetípicas que nos são transmitidas pelo inconsciente com o arquétipo em si. Essas representações são estruturas amplamente variadas que nos remetem para uma forma básica irrepresentável que se caracteriza por certos elementos formais e determinados significados fundamentais, os quais, entretanto, só podem ser apreendidos de maneira aproximativa (1984, p. 218).

Um exemplo do que são os arquétipos e do que são as imagens arquetípicas pode ser facilmente percebido quando se pensa no conceito de pai e mãe. Todos os seres humanos têm pai e mãe (arquétipos), então todos eles têm a possibilidade de formar uma imagem de pai e uma imagem de mãe, imagens essas que variam de acordo com os indivíduos e suas relações com as figuras maternas e paternas (imagens arquetípicas).

Valemo-nos da concepção de arquétipo para poder tratar da figura do *trickster*, tendo em vista que ele se figura enquanto um arquétipo. O próprio Jung, referindo-se ao *trickster*, afirma:

O *trickster* é um ser originário "cósmico", de natureza divino-animal, por um lado, superior ao homem, graças à sua qualidade sobre-humana e, por outro, inferior a ele, devido à sua insensatez inconsciente. (JUNG, OC, Vol 9/1)

O *trickster*, em sua essência, se figura enquanto um conceito e também como um constante arquétipo mitológico, que, sendo encontrado em diversas culturas e em diferentes civilizações, emerge como, sobretudo, um mediador. O termo “*trickster*”, inicialmente adotado para se referir a um limitado número de “heróis trapaceiros” que se fazem presentes no repertório mitológico de alguns grupos indígenas norte-americanos, hoje denota outras e múltiplas significações, de

acordo com a vasta gama de personagens semelhantes a ele que se encontram em cada cultura.

Etimologicamente, a palavra “*trickster*” foi alcunhada pelos mitólogos anglo-saxões e pode ser derivada da antiga palavra francesa “triche”, do verbo tricher ou tricherie, que designava: trapaça, mentira, furto, engano, falcatura, velhacaria (BALANDIER, 1982, p.25). Nas traduções para a língua portuguesa, há uma vasta gama de vocábulos para caracterizar essa figura, que vão desde malandro, malicioso e ardiloso a velhaco.

Segundo Randin (RADIN, 1956, p. XXIII), o *trickster* é:

[...] um e ao mesmo tempo dois, criador e destruidor, doador e negador, ele que enganar os outros e que está sempre enganando a si mesmo. Ele não quer nada conscientemente. Em todas as vezes que ele é obrigado a se comportar, age por impulsos, pois não tem controle. Ele não conhece nem o bem e nem o mal, mas é responsável por ambos. Ele não possui nenhum valor, moral ou social, está à mercê de suas paixões e apetites, mas através de suas ações todos os valores passam a existir. Ele é uma figura genital(izada), sem missão para além de satisfazer o seu principal querer: fome e sexo.

De modo mais amplo, o polifacetado *trickster* transita entre os mais diversos caminhos, podendo ora ser relacionado ao herói embusteiro, ora ser considerado como uma figura ardilosa, ora cômica, pregadora de peças ou até mesmo vigarista e vilanesca. Entretanto, apesar de ser dotado de inúmeras e, muitas vezes, contraditórias características, uma das características centrais dessa figura mitológica, e que nela reside sua extrema importância, é a instauração do caos.

O *trickster* é o grande responsável por subverter a ordem e promover um movimento de transformação, movimento esse que é extremamente necessário no processo de renovação das estruturas de produção da vida. Assim, apesar de se apresentar muitas vezes como um herói, que é responsável por trazer ordem ao caos, organizando todo o sistema, o *trickster* apresenta características negativas e subverte o próprio estereótipo do herói, já que ele é o responsável por trazer caos à ordem, reorganizando o sistema.

Portanto,

[...] assim que uma visão de mundo tenha sido fabricada, linhas são destacadas, categorias definidas, hierarquias erigidas, um personagem arquetípico aparece, o *trickster*. Movendo-se no rompimento das normas, na violação dos tabus, o *trickster* vira tudo de cabeça para baixo. Ao jogar com a ordem social, desalojando certezas, ele acaba por intensificar a consciência da vulnerabilidade de nossas instituições. O impulso brincalhão do *trickster* promove um crítico e radical autoquestionamento que leva a um conhecimento de si mais profundo, o primeiro passo para a transformação. (CONQUERGOOD, 1989, p.83).

Desse modo, o *trickster* vai sempre apresentar a revisão do *status quo*, pensando na maneira como se postulavam as estruturas sociais e situacionais antes de sua chegada, de modo a transformá-las e, sobretudo, subvertê-las. E, devido a essa constante revisão dos fatos, esse ser torna-se errante e solitário, tendo, apenas em poucos casos, uma morada fixa, já que ele se apresenta somente quando há situações tumultuosas, que exigem mudanças e, por isso, necessitam do seu aparecimento.

Esse aspecto nômade da figura do *trickster*, que transita entre dois ou mais mundos, faz com que ele também apresente, em sua constituição enquanto ser, uma dualidade. Essa condição dual possibilita a ele, além da transição entre diferentes mundos, a capacidade de transformação desses dois mundos. Sobre isso, Carvalho (2015) afirma:

Se o *trickster* aparece como agente desse (re) equilíbrio, certamente a liminaridade ou os “atributos liminares” desse personagem não significam que ele esteja à margem da sociedade ou da cultura, como bem observa Beidelmann (p.32), mas justamente que esta entidade é capaz de passar de um mundo (o humano) para o outro (da natureza), a fim de avaliar e consertar os desequilíbrios. (CARVALHO, Silva. Pág. 250 Ano:2015).

Ainda sobre esse aspecto concernente à figura *trickster*, George Balandier considera que ele embaralha e focaliza tudo:

Os limites se apagam, as categorias se misturam, as regras e obrigações perdem sua força. Os empreendimentos do herói podem fazer do mito o equivalente a uma sátira, de uma crítica irônica da sociedade e do tipo de homem que ela modela. (BALANDIER, 1982, p. 25)

Vale lembrar que essa figura mítico-lendária varia em suas representações, levando em conta tanto as culturas em que ela se encontra como

as gerações das quais ela faz parte. Dentre as inúmeras aparições de trickster, podem ser elencadas: Hermes e Prometheus, na Grécia e Roma antiga; Loki, na mitologia nórdica; Eshu em yorubá, na África e até mesmo o Saci e o Curupira no folclore brasileiro. Sobre essa não estagnação das simbologias do Trickster, Radin afirma:

[...] as simbologias encarnadas no trickster não são estáticas. Ele contém em si a promessa de diferenciação, a promessa de deus e do homem. Por esta razão, cada geração se ocupou com a interpretação de um novo trickster. Nenhuma geração o compreendeu totalmente, mas nenhuma pôde se desenvolver sem ele. Cada uma teve que incluí-lo em todas as suas teologias, em todas as suas cosmogonias, apesar de perceberem que ele não se encaixa bem em nenhuma delas. [...] Isso constitui sua atração universal e persistente. E assim ele se tornou presente em todas as coisas para os homens - deus, animal, ser humano, herói, palhaço. [...] Se rimos dele, ele sorri para nós. O que acontece com ele acontece conosco. (RADIN, 1972, p.168-169, tradução nossa).

Deve-se entender, sobretudo, que há personagens que apresentam em si o arquétipo do *trickster* e, por isso, são considerados como tais e há, também, personagens ou até mesmo pessoas que apresentam atitudes e/ou vivenciam momentos que são *tricksters*. Por exemplo, observa-se –a figura de Hércules que, realizando um de seus famosos doze trabalhos faz uso de sua astúcia para enganar o titã Atlas, conseguindo o que deseja e seguindo com sua jornada. Desse modo, não é devido a esse ato singular que Hércules torna-se um trickster, mas isso nos mostra que este arquétipo é um aspecto que habita, em dado momento, grande parte dos indivíduos, fazendo parte, assim, da psique coletiva.

Desse modo, a partir das minhas vivências no ambiente escolar, relatadas acima, e, principalmente, do modo como me coloquei frente a essas vivências, considero o meu atuar enquanto um atuar trickster. Coloco essa questão, tendo em vista que o modo como atuei assemelha-se ao modo como o arquétipo do trickster se posiciona, já que, assim como essa figura mítico-lendária, questionei o *status-quo*, subvertendo a ordem previamente estabelecida e provocando mudanças consideráveis nos espaços em que passei a ocupar e atuar no espaço pedagógico e com uma essência subversiva, razão pela qual a arte existe e é necessária no âmbito escolar. Como delineei nas páginas acima, a realidade que encontrei no ambiente escolar, em todos os seus aspectos, era contrária à minha presença naquele ambiente. O professor, homem, de ensino infantil é um tabu e, na

escola em que atuava, os meus esforços se centraram no desejo de violar esse tabu. Essa quebra do tabu, como afirma Makarius, só pode se dar, então, pelo mediador, pelo *trickster*:

Os tabus não podem ser violados pelo conjunto do grupo, pois isto destruiria a ordem social que, negando o tabu, tornaria inoperante o ato de violá-los. A sociedade, que deseja violar sua própria lei não pode, então, fazê-lo senão por intermédio de um indivíduo que age como mediador, e no qual ela encontra seu herói. (Makarius, 1974, p. 217)

Ao promover a quebra dos padrões, dos tabus, assemelho-me tanto ao *trickster* quanto passo a tornar-me também o herói. E há, portanto, a necessidade de me transmutar nessa figura para que a mudança da realidade escolar fosse efetivada. É somente com a chegada do *trickster* que a revisão dos fatos postulados pode ser colocada em prática e que se torna possível efetuar a modificação das estruturas previamente enraizadas.

O meu transmutar-se em *trickster*, do artista/docente ao “herói trapaceiro”, deu-se, então, inicialmente, pela maneira subversiva como me portei frente às situações enfrentadas: o questionamento de minha competência enquanto profissional e pessoa, a estrutura física excludente do ambiente escolar, o não entendimento das minhas práticas em sala de aula e a não aceitação do meu corpo masculino enquanto professor de crianças. Entretanto, consegui apenas efetivar de forma completa esse transmutar-se, pensando em promover essa subversão em minhas próprias práticas pedagógicas, ao criar a narrativa do Duende Simão e colocar a figura desse ser mágico enquanto, também, um *trickster*, aquele tem potencial de romper com paradigmas ou promover movimentações de algumas estruturas já tão solidificadas na escola.

CAPÍTULO 3

O CONTO: DESCOBRINDO “O REINO ENCANTADO DO DUENDE SIMÃO”

Eu nunca sei o que é deste ou do outro mundo. Nós o tempo todo fazemos ficção em cima da realidade e realidade em cima da ficção. O real e o fictício estão tão misturados. É como a pele que aderiu à noz. Você tira a noz da casca e aquela pele está tão aderida à semente que você não consegue separar mais. Assim eu vejo a ficção e a realidade.

Há ficções em que há verdades tão acreditadas, tão aceitas, tão impregnadas de verdade que viraram verdades. Isso é muito bonito para o nosso sentimento do mundo. E dá uma certa graça às coisas: você não consegue mais descolar a pele do que é verdade e do que é fantasia.

Lygia Fagundes Telles

Neste momento da investigação, após delinear um pouco de minha trajetória na arte e na educação e traçar alguns paralelos entre a figura do ser mítico *trickster* e minha atuação docente, apresento a narrativa autoral, intitulada *O Reino Encantado do Duende Simão*.

Nesta produção textual, observa-se o arquétipo do *trickster* também refletido na figura do Duende Simão, figura essa que se instaura como, além de tudo, uma extensão de mim e de minhas práticas e atitudes. Dessa forma, é a partir deste texto que o desenrolar de minhas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Arte se deu no ambiente escolar, e é a partir dele também que inicio a próxima parte deste trabalho: apresentar as tessituras de um processo de criação e desenvolvimento do conto com estudantes da educação básica, bem como as reverberações dessa produção literária enquanto prática pedagógica e modo de propiciar ao artista/docente, ser *trickster*, materiais e fundamentos para suas práticas, a partir da atuação, do exercício da experiências artística e pedagógicas com crianças de 04 e 05 anos.

[...] Ontem sonhava em ser gigante para alcançar as coisas que até então eram inalcançáveis, sonhava que o mundo poderia ser tal qual vislumbrava em minha imaculada mente, mente de uma criança. Oh, doce inocência que se fragmentou com o tempo, obrigando-me a me conformar com a realidade nua e crua deste mundo sem filtro, deste mundo que nos obriga a ser adulto nos impedindo de vislumbrar, mesmo que por um instante, o doce sabor da DES - preocupação de ser apenas criança.
 Hoje sonho em poder voltar, voltar a mim... em meu ponto mais íntimo, ponto este que agora passeia diariamente por minha imaginação. Que felicidade do destino que esta me fora poupada.

Rodrigo Müller

O Reino Encantado do Duende Simão



O Reino Encantado do Duende Simão

Há muitos e muitos anos, quando a Terra ainda nem era chamada de Terra e dos seres humanos não se tinham nem míseros vestígios, encontravam-se em harmonia todos os seres viventes. Animais terrestres entrelaçados com os seres que habitam o ar, as mais belas árvores se ajuntando com magníficos insetos, os seres da água saltando grandes saltos nos córregos e mares límpidos e os ventos fortes, que sopravam dos quatro cantos da Terra, teciam as mais belas coisas que se podiam ver e ouvir.

Nosso planeta, definitivamente, era um lugar agradável, cheio de vida e de beleza e todos os dias podia-se apreciar o nascer e o descansar do SolPoente. Ele, para os que não chegaram a o conhecer, era uma estrela gigantesca que brilhava no céu todos os dias e que aquecia com vigor toda a circunferência terrestre, fazendo com que o frio congelante não passasse de uma simples pedrinha de gelo. Sempre que Ele estava no céu todas as estrelas iam para suas casas, enquanto o senhor SolPoente reinava o dia todo.

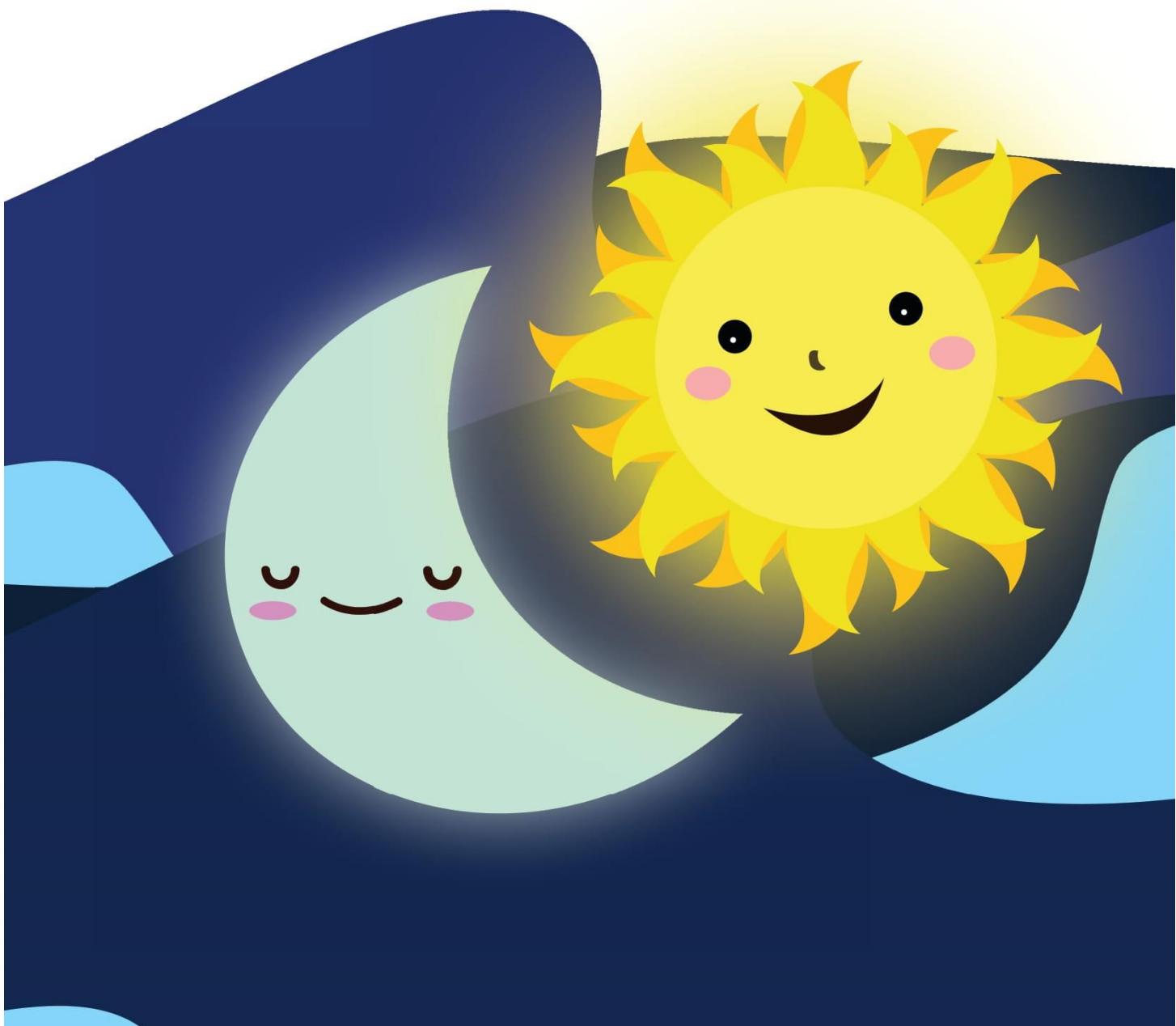
A grande estrela, embora às vezes ficasse triste por ser muito solitária, acabava ficando muito contente ao olhar para tudo ao seu redor e perceber que sem ela nada disso existiria. Esse era o seu consolo, saber que ajudava a todos, mesmo que nem todos soubessem disso.



No céu estrelado, também morava a LunaLunar, uma lua tão bela quanto o SolPoente. Luna também brilhava no céu e mostrava toda sua graça, só que a noite, quando Ele ia dormir. LunaLunar aparecia diariamente, sendo que às vezes era possível vê-la por inteiro e às vezes ela aparecia escondida embrenhada na escuridão da noite, afinal ela era muito envergonhada e seu único amigo era o SolPoente.

Todos os dias, o SolPoente encontrava-se com LunaLunar, mas, infelizmente, eles só podiam brincar por alguns minutos todos os dias, já que sempre que o SolPoente ia se despedindo do dia LunaLunar era quem dava oi. Nesse caminho, entre a despedida de um e a chegada do outro, os dois se encontravam no meio do céu e brincavam felizes até que fossem separados novamente.

A despedida era sempre muito triste, mas, no final, eles sabiam que no dia seguinte iriam se encontrar novamente e, assim, poderiam outra vez brincar. E assim foi no dia seguinte, e no outro, e no outro, e no outro, e no outro, e no outro...





No mesmo céu, também moravam outras estrelas, um pouco menores que o sol, e elas, embora só aparecessem à noite, também faziam companhia para LunaLunar e para o SolPoente. Lá no céu morava, além dos nossos dois grandes astros, a Estrela Dalva, junto com as três Marias, as estrelas mais conhecidas e famosas lá nas alturas.

Estrela Dalva era muito famosa, pois o seu brilho era inconfundível. Ela era adorada por todo o céu estrelado, pois, além de muito linda, era muito bondosa. Sempre disposta ajudar as suas companheiras no que fosse preciso. Por sua vez, as três Marias eram três irmãs gêmeas, daquelas que nunca se desgrudam uma das outras por nadinha e eram muito famosas porque possuíam dons especiais. A Maria número um podia ouvir tudo e a todos em qualquer lugar do universo e, curiosa que só ela, vivia por ouvir os segredos bem segredados e as declarações de amor feitas ao pé dos ouvidos. A Maria número dois poderia ser ouvida de qualquer lugar da Terra, por tudo e por todos que sob ela viviam, e, imponente que só, bradava seus discursos bem discursados e os faziam ser bem ouvidos. Por último, a Maria número três, podia ver a tudo e a todos, não importasse onde estivessem e nem sua distância. Ela mal dormia de vontade louca que brotava no seu coração de sempre espichar tudo o que acontecia. *



Juntas elas ajudavam a cuidar do céu e a proteger a tudo e a todos, mas, como elas tinham esses dons especiais, acabavam sabendo de coisas que às vezes as outras estrelas não gostariam que elas soubessem. Por mais que suas amigas gostassem delas, sempre mantinham distância das três Marias. No entanto, elas nem ligavam, pois sempre podiam contar umas com as outras para fazer companhia.



Um belo dia, confabulando com seus miolos, LunaLunar decidiu que não iria aparecer no céu, pois estava se sentindo muito cansada de brilhar e resolveu, então, tirar três dias de descanso para poder se eclipsar. Ao eclipsar ela descansava seu brilho para ficar novinha em folha feito lua que acaba de nascer.



O SolPoente, nesse dia, já estava se despedindo do céu e logo notou que sua querida amiga não havia aparecido para poder brincar com ele. O grande astro ficou extremamente triste com aquilo, pois ele não sabia que LunaLunar tinha tirado uns dias de folga, e achou que sua única amiga o havia deixado de lado e que nunca mais iria aparecer. Naquele dia, a grande estrela ficou triste, tão triste, tão triste, tão triste que começou a cair do céu uma chuva torrencial, fruto do choro de tristeza chorado pelo SolPoente que custou a se deschorar.



A Estrela Dalva, que já brilhava feito sol no céu quente do meio-dia, sentiu-se muito triste com todo aquele pranto e, então, resolveu fazer algo para ajudar ao amigo querido. As três Marias, que já sabiam de tudo que estava acontecendo - devido a seus dotes pra lá de úteis - não quiseram fazer nada para ajudá-lo, pois não gostavam muito do sol, afinal ele brilhava mais do que todas elas juntas.

Estrela Dalva resolveu, então, fazer companhia para o SolPoente quando, de repente, suas irmãs disseram:

Marias - Você não pode ajudar esse SolPoente, irmã.

Dalva - Como assim, como não posso ajudá-lo?

Marias - Você não percebeu que esse SolPoente brilha mais do que você, mais do que todas nós?

Dalva - Irmãs, isso não é problema, na verdade isso, é muito feio. Devemos sempre ajudar a todos que precisarem de nós. Vocês sabem porque ele está tão triste?

As Três Marias prontamente disseram que não, que não sabiam o porquê de ele estar triste, mesmo sabendo tintin por tintin de tudo o que estava acontecendo.

Marias - Olha, irmã, não sabemos porque ele está triste, mas sabemos que você não deve e não irá ajudá-lo.

Dalva - Mas...por que não, irmãs?

Marias - Por acaso você não está vendo? Hoje é o único dia em que nosso brilho está mais brilhante que o dele. Se ele voltar a ficar contente, voltará, assim, a brilhar mais do que nós.

Dalva - Bom, eu não me importo com isso e, por isso, vou ajudá-lo sim!



E, assim, se foi! Estrela Dalva saiu cortando o céu em direção ao SolPoente, que estava do outro lado do planeta, e suas irmãs Marias foram logo atrás, todas gritando, tentando fazer com que ela mudasse de ideia.

No entanto, o pior ainda estava por vir: um segredo estava prestes a ser revelado para a Estrela Dalva, um segredo que ela ainda não sabia. Dalva não tinha conhecimento de que, se todas as Marias se juntassem, elas podiam por um instante ter um poder de abrir um buraco no céu e qualquer um que estivesse por perto poderia se machucar ou até cair por ele. Elas nunca haviam contado esse segredo antes para ninguém, tampouco para Dalva, para não afastar ainda mais ela e as outras estrelas.

Estrela Dalva, então, seguia correndo atravessando o céu estrelado rumo ao SolPoente, mas antes que pudesse perceber surgiu um clarão, logo acima de sua ponta esquerda, iluminando tudo que estava em volta das estrelas e, antes mesmo que a Estrela Dalva pudesse pedir por ajuda, o céu já estava aberto. Havia um buraco tão grande que mal se podia ver seu começo e fim. Lá do alto, e através do buraco, era possível ver toda a Terra e tudo que nela tinha. A Estrela Dalva, assustada com o poder que as três Marias tinham, acabou escorregando entre uma rachadura e ficou pendurada por uma das pontas de seus braços e, antes mesmo que pudesse pedir por socorro, as três Marias apareceram e a empurraram do céu.

Dalva foi caindo, caindo, caindo e caindo cada vez mais rapidamente. Caindo na forma de uma estrela cadente, ela sabia que se chegasse ao solo da Terra o pior aconteceria.



Passados alguns instantes, a Estrela Dalva caiu na Terra destruindo todas as coisas que nela existiam: as árvores, as flores, as plantas, os mares, os rios, os animais e tudo o que era vivo. Tudo deixou de existir numa fração de segundos.

A Estrela Dalva olhou ao seu redor e viu que tinha acabado de destruir toda a vida no planeta Terra. Ficou, então, extremamente triste e arrependida. Mesmo machucada e com o seu brilho ofuscado, ela ainda brilhava e, antes mesmo que pudesse se apagar para sempre, a esperta Dalva usou o seu dom especial: reuniu todas as suas forças e, num último brilho ofuscante, pediu ajuda à única pessoa que ela conhecia que poderia trazer novamente a vida para toda a Terra.

Ela enviou seu brilho direto para o Planeta dos Duendes. Lá nesse planeta, que ficava a milhares de milhões de anos de distância da Terra - ô distância distanciada - cada duende era responsável por cuidar de um pedacinho da galáxia e, assim, manter todo o equilíbrio no universo. Antes que seu brilho apagasse de vez, ela pediu que, em troca dele, algum Duende pudesse reconstruir tudo o que ela tinha acabado de estragar.

Alguns minutos se passaram e a Estrela Dalva começou a brilhar mais forte, mais forte do que nunca.... Seu brilho foi aumentando cada vez mais e mais até que um clarão tomou conta de todo o mundo e quando a luz baixou a Estrela Dalva havia se transformado em Duende, no Duende Simão.



Simão era o Duende responsável por cuidar de toda forma de vida da Terra, e o referido planeta era a sua fonte de vida, pois dele tirava toda a sua energia para viver bem, feliz e forte. Simão precisava das árvores para respirar, dos rios para se manter saciado, das frutas para se alimentar, dos mares para se banhar e dos desejos de todos os seres vivos para continuar existindo, principalmente dos desejos que eram feitos pelas crianças. Cada desejo que uma criança fazia deixava o Duende Simão mais poderoso e mais forte. Com isso, Seu Simão ajudava a manter vivas todas as árvores do seu planeta, assim como todas as coisas da natureza.

Mas, quando ele percebeu que estava na Terra e que a Terra como ele havia criado não existia mais, ficou muito triste, muito fraco e mal conseguia caminhar, afinal ele precisava de tudo aquilo para sobreviver e, como o Duende já não estava mais em seu planeta, não tinha mais os desejos para torná-lo forte. O único e último desejo que lhe restava era apenas o seu, o seu próprio e único desejo.

Seu Simão sabia que se ele não fizesse algo urgentemente logo perderia seus poderes e iria se transformar em um boneco verde para sempre, e nunca mais nada iria poder ser feito para salvar a Terra. Então, o duende olhou para o céu, se virou para uma estrela esverdeada, que na verdade era o seu planeta muito distante, e fez seu único e último pedido:

"Pelos poderes que a mim foram atribuídos, como último sopro de vida e poder, eu desejo que quando uma criança neste mundo fizer um pedido, que ele seja concedido e me liberte da minha prisão. Que a imaginação e poder dessa criança nunca se percam para que assim eu possa viver eternamente. Em troca desse meu desejo, quero que toda a vida na Terra seja consertada e que tudo volte a ser como antes, este é o meu desejo e também o meu sacrifício"



Seu Simão, após fazer seu último pedido, foi aos poucos se transformando em um boneco verde, e com um sorriso no rosto ele viu toda a vida na Terra voltar a florescer. Ele tocou os mares, viu os pássaros, sentiu o cheiro das árvores, contemplou um novo nascer do Sol Poente e, antes que pudesse ver a Estrela Dalva ganhar vida e novamente voltar para o céu, ele se transformou em um boneco e aguarda até hoje o desejo de uma criança que vive na Terra para que ele se torne forte e possa viver novamente.



Somente aqueles que são dignos de coração serão capazes de encontrá-lo, ou melhor, de encontrar uma passagem secreta que leva até onde ele está escondido.

Para que alguém consiga encontrá-lo, antes é preciso passar por uma série de tarefas e, só passando por todas as etapas, é que você poderá vê-lo, senti-lo e tocá-lo. Aqueles que conseguirem cumprir com todos os desafios e provas que estão no meio do caminho serão dignos de receberem um presente especial, um presente mágico, uma fitinha, de cor azul, repleta de poderes, e com essa fitinha em mãos você poderá entrar, ser aceito e, enfim, conhecer o Reino Encantado do Duende Simão.



Durante muitos e muitos anos, o Reino encantado do Duende Simão ficou escondido dos olhares das pessoas curiosas ou interessadas na riqueza e na magia que ele podia oferecer. Somente aqueles puros de coração poderiam encontrar a passagem secreta que o próprio Duende criou e escondeu.

Seu Simão era pra lá de inteligente e muitíssimo sábio, e ele sabia, desde o princípio, que não seria qualquer pessoa que conseguiria entrar em seu reino encantado, mas somente aqueles que adentrassem em suas Terras fantásticas teriam grandes surpresas, e poderiam passar um dia mágico junto a ele.

A passagem secreta, quase sempre, estava escondida dos olhares desatentos das pessoas adultas, deste modo, apenas uma criança é quem poderia encontrar a abertura da passagem e, se a criança quisesse, poderia levar um adulto com ela para poder acompanhá-la. Isso, é claro, se o adulto também passasse pelas provas que estavam no meio do caminho. Vou contar a vocês, agora, bem baixinho, as tarefas que, somente aqueles mais corajosos e puros de coração, conseguirão enfrentar para quem sabe, um dia, conhecer o Reino Encantado do Duende Simão...



AS TAREFAS:

1. O CAMINHO DO EQUILÍBRIO

Eis a primeira tarefa para aqueles se aventurarem a entrar no reino encantado. Esse é um caminho perigoso que requer muita atenção, isso porque, uma vez que você cair, será preciso voltar ao início da prova. Nessa tarefa, o equilíbrio é fundamental, mas não apenas o equilíbrio corporal, é preciso um equilíbrio emocional, uma bravura de não temer cair dos cubos que estão no chão ziguezagueando formando um caracol em um caminho que parece não ter fim.

Foco, atenção, controle da sua respiração e, se cair, lembre-se: não desista, basta voltar ao início e recomeçar o jogo novamente até que se complete ele para que, enfim, você possa ir para a próxima fase.

Seu Simão colocou essa prova logo no início, pois sabia que muitos iriam desistir, afinal o equilíbrio é uma qualidade que se ganha aos poucos e com o tempo, se conhecendo e conhecendo as coisas ao seu redor. Ele sabia que qualquer pessoa que tivesse pressa em cumprir a tarefa estaria fazendo errado e, por esse motivo, ele pede para que a pessoa volte do início, para que você saiba o lugar que está errando e assim possa aprender com os seus próprios erros.

É preciso caminhar por cima dos cubos e chegar até o final passando antes pelas curvas, pelas retas, pelos cubos altos, pelos que estão faltando e por aqueles que parecem estarem firmes, mas podem te fazer cair a qualquer momento. Feito isso, logo à frente você vai encontrar a próxima tarefa, que vai exigir de você outra qualidade.



2. OS TRÊS NÍVEIS.

Os três níveis foram feitos para testar aqueles de corações fracos e fortes, aqueles que, a princípio, podem achar algo impossível, mas que, com esforço, dedicação e técnicas tudo por ser alcançado. Os níveis são o plano alto, médio e baixo.

Todos devem passar pelo estrado sem cair por entre as frestas e sem deixar cair de suas mãos nada do que estiverem segurando, uma vez que algo que cai por ali nunca mais é encontrado. Para fazer essa prova é preciso que você leve consigo um objeto que você goste muito, mas também que não tenha medo de perdê-lo durante o desafio.

O Duende Simão olha através do coração de cada criança e sabe, acima de tudo, que quando elas aprendem o valor das coisas elas seguem em frente sem nada a temer, pois aquilo que elas conquistam jamais poderá lhes ser tirado, já aqueles que perdem algo no caminho e voltam atrás para recuperar ainda não estão preparados para seguirem em frente com as outras tarefas. O estrado representa o nível mais baixo, o nível da confiança, mas também o nível do desapego, passando por ele você se deparará com o nível médio, que testa a sua sabedoria e a sua determinação.

Tem medo de altura? Enfrente. Medo de cair? Caia, mas se levante. Não alcança a altura do nível médio? Pense em como você poderia acessá-lo, já que existem várias maneiras que possibilitam às crianças chegarem num mesmo lugar, seguindo rotas diferentes. No nível médio, você terá uma visão do que já conquistou quando olhar para traz e um vislumbre do que está por vir quando olhar para frente.

Seu Simão diz que no nível médio é preciso que se pare e pense por um instante por onde você andou e qual o caminho que deseja chegar. Ele fala que essa tarefa é um momento de reflexão, de pensar um pouco em tudo que se aprendeu até aqui, pois somente depois disso é que podemos seguir adiante.

O nível alto é para aqueles que gostam de desafios, para aqueles que enfrentam seus maiores medos. É preciso que você pule de um ponto ao outro alcançando, assim, a sua maior altitude. Um salto para o desconhecido, para o novo, afinal você não sabe o que lhe espera. Seu Simão sabe que para essa tarefa é preciso muita coragem porque todos vão saber de onde se está pulando, mas ninguém sabe o que estará do outro lado.

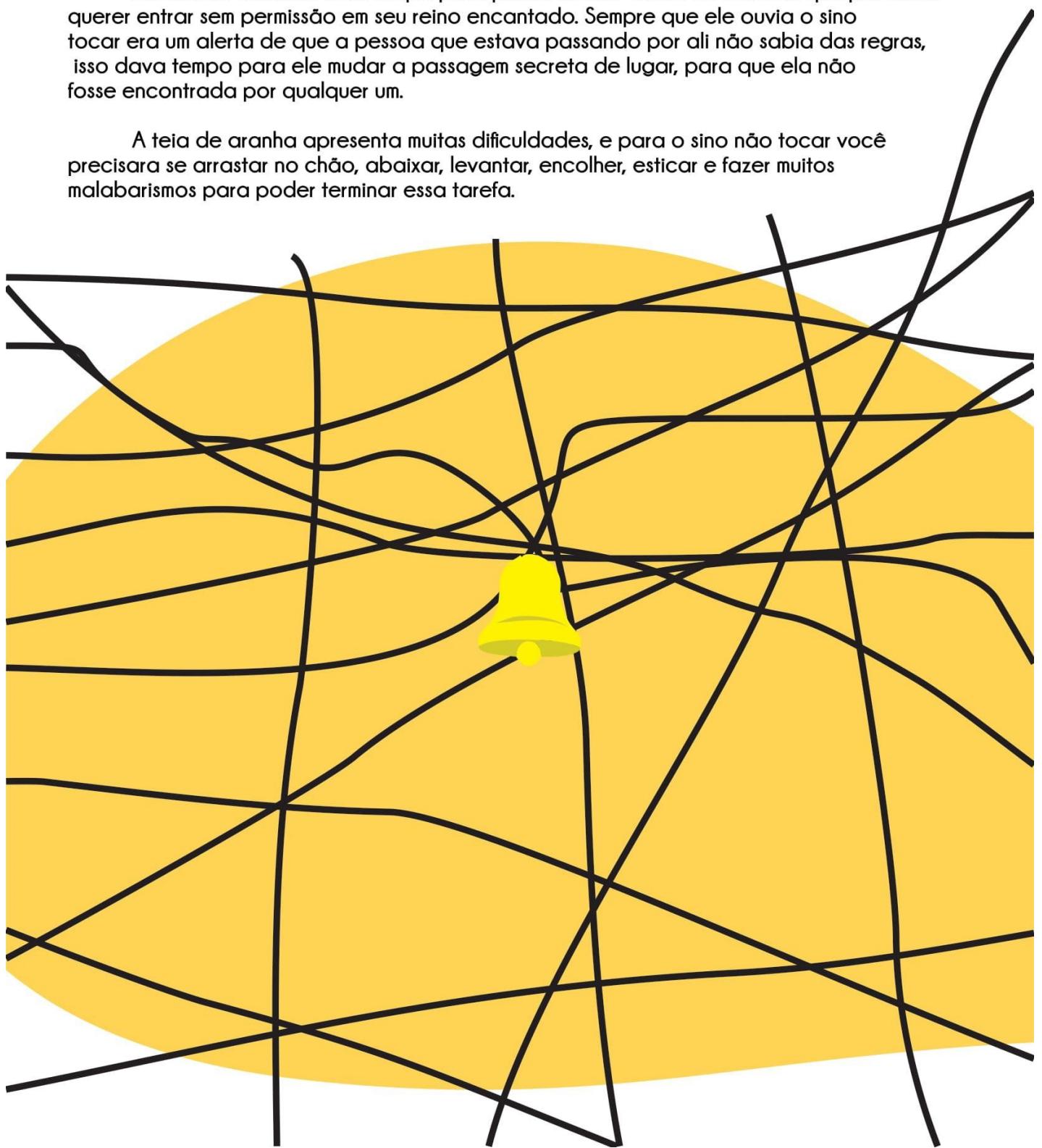


3. A TEIA DE ARANHA

É hora de usar todo nosso aprendizado para fazer esta tarefa: o equilíbrio, a paciência, a valentia, a coragem e tudo que você conquistou. A teia de aranha é um emaranhado de teias pelo qual você terá que passar sem tocar em nem uma parte, do contrário, um sino você vai ouvir tocar e terá que recomeçar toda essa tarefa. Quando conseguir passar por toda a teia de aranha sem que o sino toque, aí sim você terá concluído a missão.

Seu Simão colocou essa etapa para poder afastar todos os curiosos que poderiam querer entrar sem permissão em seu reino encantado. Sempre que ele ouvia o sino tocar era um alerta de que a pessoa que estava passando por ali não sabia das regras, isso dava tempo para ele mudar a passagem secreta de lugar, para que ela não fosse encontrada por qualquer um.

A teia de aranha apresenta muitas dificuldades, e para o sino não tocar você precisara se arrastar no chão, abaixar, levantar, encolher, esticar e fazer muitos malabarismos para poder terminar essa tarefa.



4. OS PNEUS COLORIDOS

Nessa tarefa, é preciso concentração, já que você terá que saltar todos os pneus que estão na sua frente. Antes de tudo, é preciso que você pegue um fitilho que está pendurado na sua frente, em que nele estará desenhada a sequência das cores que você terá que pular.

Lembre-se, você deve pular nos pneus que correspondem à mesma sequência de cores que estiver no seu fitilho. Na sua frente estão os pneus nas cores Vermelho, Amarelo, Azul, Alaranjado, Verde, Roxo, Branco, Preto e Cinza. Pule apenas nos pneus cujas cores estão no seu fitilho. Se errar, é preciso que volte no começo da prova.

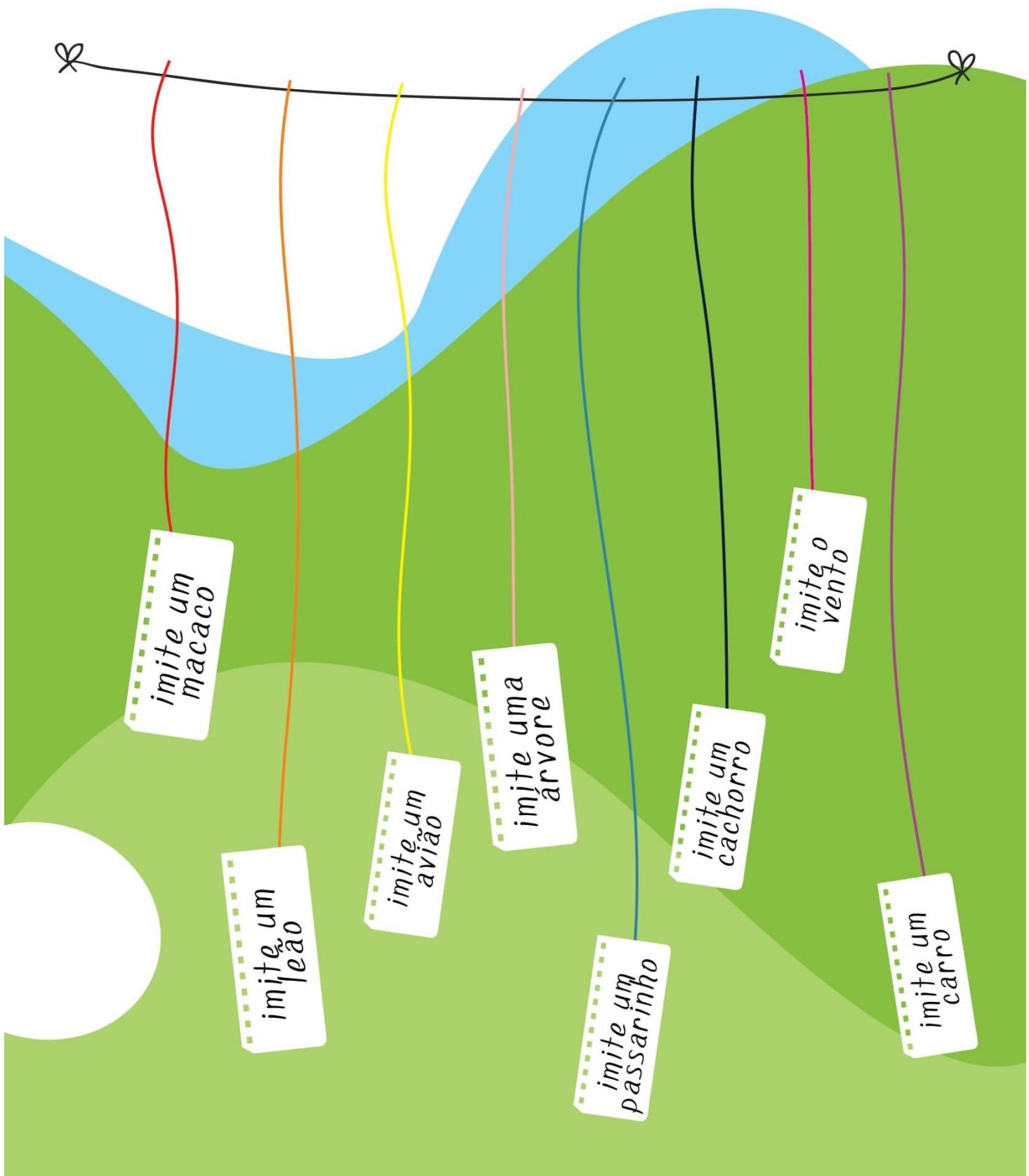
Seu Simão diz que passarão por essa prova todos aqueles que têm boa memória e boa concentração. Isso vai ajudar vocês a nunca se esquecerem do reino encantado quando puderem entrar nele e aproveitar tudo que ele pode lhes oferecer. Deste modo, você poderá contar essa história para outras crianças, para que eles também conheçam esse espaço futuramente.

É preciso que você passe pelo portal, que também estará na sua frente, imitando aquilo que você acabou de ler no papel, para isso, use e abuse da sua imaginação, afinal nesse momento você pode ser quem e o que você quiser, mas é preciso que todos acreditem no que está sendo visto. É preciso, acima de tudo, que você acredite em si mesmo. Cante, dance, role, grite, pule, chore.... Faça o que for preciso, pois a passagem secreta está bem na sua frente.



5. O JOGO DA IMITAÇÃO

Para essa tarefa, é preciso muita imaginação, é preciso se transformar por um instante naquilo que você não é de verdade e acima de tudo fazer com que os outros à sua volta também acreditem no que você está querendo dizer. Em sua frente, estarão penduradas em um varal diversas fitinhas de papeis coloridas, escolha uma e leia em voz alta o que está escrito e logo em seguida começa o jogo da imitação.



A PASSAGEM SECRETA: O REINO ENCANTADO

Parabéns!! Você que chegou até aqui é um vencedor, conseguiu efetuar todas as tarefas com êxito e por este motivo será premiado com um presente mágico. Este presente não pode ser dado a outra pessoa, pois ele, além de seu, é intransferível.

A fitinha mágica de cor azul representa, no planeta dos Duendes, um amuleto de proteção, que ao colocá-lo no braço você estará sendo protegido de se transformar em um boneco, assim como Seu Simão se transformou.

Por mais que o Duende Simão protegesse as entradas de seu reino encantado, ele sempre temeu que outras pessoas pudessem enganar as provas que estavam no meio do caminho e entrar para destruir seu espaço sagrado. Ele já havia visto em outros planetas pessoas destruindo tudo a troco de nada, viu centenas de planetas desaparecerem, pois as pessoas, crianças e adultos que lá viviam não cuidavam bem do lugar que moravam.

Por esse motivo, o Duende Simão lançou uma proteção invisível em volta de todo seu reino encantado. Qualquer pessoa que tentasse entrar sem proteção, imediatamente se transformava em um boneco verde e ficava preso ali para sempre. Sendo que as únicas pessoas que podiam entrar eram aquelas que possuíam a fitinha mágica de cor azul. Elas, além de poderem entrar, também podiam ficar por lá o tempo que quisessem sem nada a temer, afinal elas tinham esse amuleto de proteção.



Ao saírem do reino encantado, todas as crianças poderiam levar essa fitinha para usá-las no mundo real, na sua vida pessoal ou como achassem necessário. Elas podiam contar as histórias que viveram e podiam também convidar outras crianças a visitarem o reino encantado.



O reino encantado do Duende Simão é um lugar mágico, cheio de brincadeira para se fazer e lugares para visitar. Uma vez dentro, cada pessoa pode escolher o que quer visitar primeiro. Podemos visitar a cadeira onde seu Simão fica sentado aguardando os pedidos das crianças, podemos ir ao rio dos desejos e jogar pela correnteza um pedido que queremos que se realize ou podemos visitar uma das árvores mais famosas que existem, que está preservada ali dentro, a árvore do amor e da amizade.

A árvore do amor e da amizade, segundo seu Simão, é a árvore mais antiga que existe em todo o universo. Ela possui todas as cores que são encontradas no mundo e é rodeada por cordas mágicas que carregam nelas as memórias de todos que já passaram por ali.

No chão onde essa árvore foi plantada existem centenas de corações ao redor dela.

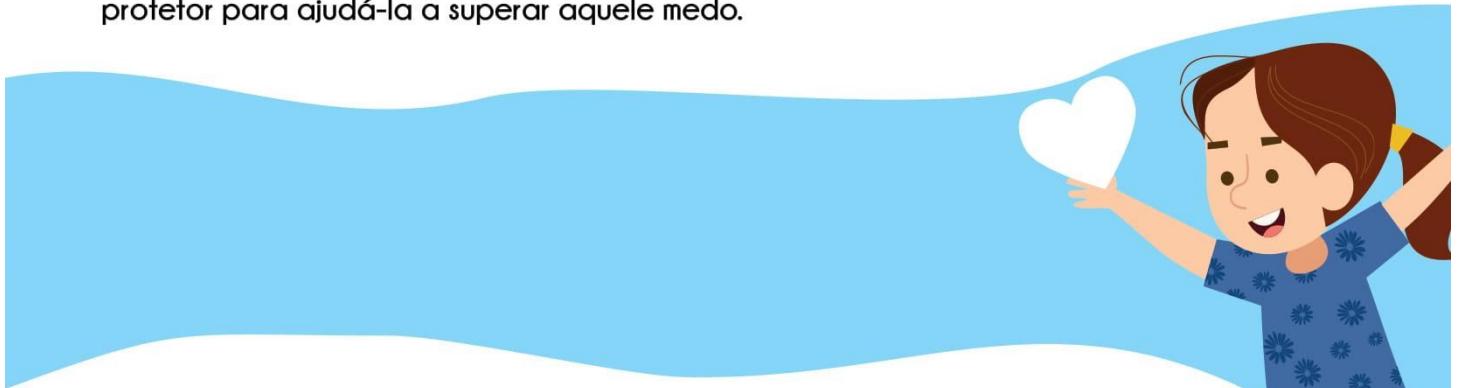
Dizem que cada coração que está por ali foi de uma criança que já se tornou adulta, e que também visitou o reino encantado um dia.



Seu Simão dizia que, para encontrar a saída do reino encantado, antes é preciso que você coloque seu nome em um coração em branco e escreva uma mensagem de amor para alguém que você goste muito. Após isso, você terá que plantar esse coração no pé dessa árvore junto com os demais corações que estão ali e só assim a passagem de saída lhes será revelada.

A cor preferida do Duende Simão sempre foi o verde... Ele adorava essa cor porque se lembrava das árvores, que eram a fonte do seu maior poder. No reino encantado todo, também era possível se ouvir uma melodia linda de fundo que nunca acaba e que trazia muita calma às pessoas que estavam passando por ali.

Tudo era muito verde, muito bonito e se a música pudesse ter uma cor ela também seria verde. Os animais que haviam por ali foram criados para serem protetores dos maiores medos que as crianças pudessem ter. Seu Simão sabia que, embora fôssemos corajosos, sempre temeríamos algo. Sempre que uma criança demonstrava medo de alguma coisa, logo aparecia um dos animais e se transformava em um valente protetor para ajudá-la a superar aquele medo.



Todas as crianças que entravam no reino encantado do Duende Simão, de alguma forma, saiam dele transformadas, cheias de histórias novas para contar para seus coleguinhas. Embora fosse tudo muito mágico, sempre havia o momento de partir, e esse, precisamente, era o único momento triste da visita, o momento de ir embora.

Sempre que o sol vinha se pôr era o momento de dizer adeus a Seu Simão, pois a passagem sempre se abria e fechava com o nascer e o pôr da grande estrela. Por mais que as crianças não pudessem falar com Seu Simão, ele as via indo embora com o mesmo sorriso no rosto de quando se despediu da Estrela Dalva. Seu Simão ainda aguarda os desejos das crianças para se tornar forte o suficiente para retornar à vida, de modo que, quando isso acontecer, todos que forem visitar seu reino encantado, além de se divertirem muito, poderão brincar com ele, só que agora não mais como um boneco, mas sim como uma pessoa de verdade.



CAPÍTULO 4

4.1. Processos de Criações: Dando Vida ao Conto

"Pandora – a literatura – insiste em manter aberta a caixa que outros querem fechar. A pretensão dos militares, virar a página já escrita da história, pode ser acatada em certas instâncias. Mas não em outras: as palavras são, de fato, testemunhas informantes. [...] Fedem, mas não apodrecem, não se desintegram. As palavras, contra toda crença do senso comum, são mais pertinazes que os corpos. Estes podem desaparecer, ser jogados no mar [...], mas os textos que lembram essa desaparição [...] voltam, aberta a caixa de Pandora, para dizer exatamente o que dizem."

Beatriz Sarlo

Em 2018, o ano letivo escolar do município de Uberlândia – MG iniciou-se no dia 15 de fevereiro ao passo que iniciava meus trabalhos como artista/docente na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria Luiza Barbosa de Souza. Como profissional de Artes nessa escola, ainda não tinha organizado bem o que eu poderia ou o que eu escolheria por trabalhar com as crianças que variam entre as idades de 02 a 05 anos. Isso porque, como já salientado acima, o próprio ambiente era muito novo para mim, pois até então minhas maiores experiências haviam sido apenas com jovens e adolescentes.

Após as primeiras semanas de adaptação dos alunos na escola e o reconhecimento dos espaços e profissionais com os quais trabalharia no decorrer do ano de 2018, optei, então, juntamente com assessoria pedagógica da instituição, por apresentar meu trabalho para a direção escolar. Essa conversa se fez necessária para que eu pudesse, junto com elas, viabilizar todas as questões que eram pertinentes ao meu trabalho e ao plano de ação que eu havia adotado para trabalhar com os alunos. Este plano de ação seria o mecanismo e os planos de aulas seriam colocados em práticas para o ensino do conteúdo de artes nos quatro bimestres do ano escolar, levando em consideração as quatro faixas de ensino que a escola tinha, sendo elas: GII, GIII, 1º período e 2º período.

- GII: Crianças com dois anos de idades.
- GIII: Crianças com três anos de idades.
- 1º Período: Crianças com 4 anos de idade.
- 2º Período: Crianças com 5 anos de idade.

De um modo geral, cada plano de ação escolhido para as turmas apresentadas acima tinha em comum as ações práticas que incluíam e mesclavam exercícios com a dança, teatro, artes visuais, música e outras criações por meio de histórias contadas pelos alunos e professores.

Enquanto Professor de Arte, tanto a escola quanto o município em geral do estado de Minas Gerais, reconhecem essa matéria como área especializada, assim como as matérias de Educação Física e Ensino Religioso, isso por sua vez me nomeia institucionalmente como um professor especialista. Vale ressaltar que o professor de artes atuante na rede municipal e estadual do estado de Minas Gerais ainda exerce sua profissão, em sua grande maioria, de forma polivalente, ou seja, ele é o profissional que atua em diversas áreas do conhecimento das artes passeando pelos estudos de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, mesmo que sua formação seja específica em apenas uma dessas áreas, como, por exemplo, a minha, que é apenas na área do Teatro.

Sendo assim, enquanto professor especialista, eu atuei de forma itinerante pela escola na qual trabalhava, isso fazia com que eu pudesse passar por todas as turmas que haviam na escola, diferentemente das professoras de apoio ou regentes que geralmente escolhiam em quais salas iriam trabalhar durante o ano letivo.

De certa forma, atuar em todas as salas foi muito enriquecedor para meu trabalho, pois eu tinha diariamente uma nova perspectiva do que eu estava ensinando sob o olhar e resposta de diferentes alunos e com a percepção de outros professores que sempre estavam comigo como forma de apoio. Dessa maneira, aquilo que eu ministrava e que, por algum motivo, não estivesse funcionando, eu, rapidamente, conseguia mudar, alterando a logística do trabalho e automaticamente desenvolvendo o melhor em outras turmas.

Uma vez apresentada a proposta de trabalho para a direção escolar, bem como para a supervisão, comecei então a pôr em prática algumas das escolhas que havia feito no início do ano letivo. As turmas para as quais escolhi apresentar essas metodologias foram as do primeiro e do segundo período e, nesse momento, começava a nascer então as primeiras formas do conto *O Reino Encantado do Duende Simão*.

Um dos questionamentos que constantemente me intrigava era o de que como eu poderia apresentar aos estudantes todos os ensinamentos de artes que estavam incumbidos para ser direcionados a eles nos anos iniciais, mas tornando esses ensinamentos atrativos, inovadores e interessantes para todos eles. Questionamento esse que dialoga, inclusive, com o pensamento da professora Geane Senra²⁵ (2018), a qual diz: “A arte na escola vai além de aulas pintura e de desenho, ela deve ser atrativa aos olhos dos alunos e abordar todos as linguagens do ensino em artes”.

Essa indagação me acompanhou por diversos meses, pois imaginava que o ensino para as crianças tinha que estar ligado sempre ao brincar e ao lúdico para que, assim, a espontaneidade e a imaginação fossem sempre preservadas e colocadas em primeiro plano. Em minha concepção, tirar isso das crianças era como boicotar seu aprendizado, pois na maioria do tempo escolar as crianças não desejavam outra coisa senão o brincar. Acerca do brincar e da ludicidade no processo de aprendizagem e nos processos de pesquisas no ensino podemos refletir do ponto de vista de Piaget (1978) que salienta que:

A brincadeira simbólica, faz-de-conta, ou jogo dramático, como é denominada, têm um papel preponderante no desenvolvimento integrado da criança, em seus aspectos cognitivos e afetivo-relacionais. Contribui decisivamente para a assimilação da realidade. Por meio dela a criança realiza sonhos, revela conflitos e se auto expressa, reproduzindo papéis, imitando situações da vida real a seu modo. A criança é o principal agente de seu desenvolvimento, adaptando-se ao ambiente ao construir e modificar continuamente seus esquemas de ação. Nessa construção, o brincar constitui-se em expressão e condição de estruturação mental, cada vez mais equilibrada. Piaget ainda classificou o brincar de acordo com o tipo de assimilação predominante em: brincadeiras de exercício (assimilação funcional), brincadeiras simbólicas (assimilação deformante) e jogos de regra (assimilação recíproca). Nessa construção progressiva, a faixa etária de cinco anos de idade é muito significativa por ser um período de transição: localiza-se no período Intuitivo, segunda fase do período Pré-Operatório e passagem para o Operatório, sendo que cada criança possui seu ritmo próprio de desenvolvimento, estando os processos cognitivos vinculados aos afetivo-relacionais. (PIAGET, J.- 1978).

Em consonância com a perspectiva piagetiana, e estimulado pelos métodos de ensino que privilegiam o brincar, tenho como referencial essas temáticas e pensamentos para serem desenvolvidos no ensino das artes nas escolas pelas quais atuo, em especial essa, voltada para a Educação Infantil.

²⁵ Geane Senra, professora de artes visuais no município do Rio de Janeiro, licenciada pela UERJ.

Ainda nesse caminho de poder observar meus alunos acerca do que dava ou não certo nos primeiros dias de aulas, a partir das devolutivas e interesses dos estudantes, comecei a aperfeiçoar minhas práticas alinhando as proposições metodológicas de ensino sempre partindo do brincar. Para isso, em meus planos de trabalhos e diário de bordo, esquematizei uma maneira (ou uma intuição metodológica) que seria seguida com bastante afinco neste ano letivo escolar com todas as turmas, em especial com os alunos dos primeiros e segundos períodos. A fórmula é a seguinte:



Para o esquema apresentado acima aciono Viola Spolin (2012), Ingrid Koudela (2011) e Marlene da Rocha Melo, (2013) para a organização dos jogos teatrais e ou jogos pedagógicos que foram desenvolvidos, juntamente com os alunos, no decorrer da história do *Reino encantado do Duende Simão* e de outras práticas que possam ser utilizadas e ressignificadas para melhor se adaptarem no conto. A ideia é fazer uso do referencial teórico para que eu possa estar embasado sempre que apresentar um novo jogo ou proposta de exercícios em aula, sempre com outros nomes, mas espelhados em jogos propostos no manual do professor do livro “Jogos Teatrais em sala de aula: Um manual para o professor”.

O desejo de se lançar nos jogos teatrais está ligado ao fato das inúmeras possibilidades em que os jogos podem se transformar e na maneira na qual eles podem ser modificados sem que a ideia central ou objetivo fundamental deles se percam. Para isso, tenho como referência o que Adenice Sitta diz:

Entre as múltiplas funções dos jogos teatrais, está a sua contribuição para os diferentes métodos de trabalho teatral. Nesse sentido, eles se constituem como habilidades de processo. A relação entre o jogo teatral (parte móvel, improvisação) e o texto (parte fixa) promove o processo semiótico da produção de significados por intermédio da linguagem gestual. [...]. Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. (SITTA, Adenici. Pág 04 Ano: 2016).

Ainda na perspectiva do pensamento e da elaboração de jogos teatrais, lanço mão dos próprios recursos e jogos pedagógicos oferecidos pela escola afim de contribuir ainda mais para o desenvolvimento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos. O jogo na educação infantil é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nele é possível aflorar sentimentos, práticas, interações e um reconhecimento de si e do outro no âmbito social e cultural. De acordo com Melo, “... *não se pode desprezar os jogos como metodologia no desenvolvimento e crescimento da criança, especialmente nos aspectos sociais, culturais e até emocional...*”

Ainda segundo Melo, é possível enquanto profissional acionar os jogos como um processo educativo tendo o objetivos de ensinar, visto que as crianças têm como ponto de partida o “brincar” em seus processos de aprendizagem, esses processos majoritariamente estão ligados ao espaço escolar que carrega consigo o símbolo de deter o conhecimento e passar a esses aluno, logo então presumimos que o jogo é um dos inúmeros recursos para impulsionar o processo de aprendizagem, seja para com os alunos seja para nós professores que também estamos aprendendo ao lançar mão dessas práticas. Melo (2013), portanto, salienta:

É nesse sentido que o jogo pode ser considerado um excelente recurso a ser usado quando a criança chega à escola, por ser parte essencial de sua natureza, podendo favorecer tanto aqueles processos que estão em formação, como outros que serão completados. Cabe ao professor, em sala de aula, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. O jogo, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo com espaço privilegiado a sala de aula. (MELO, Marlene. vol. 2, Ano.2013).

Ainda nessa ideia volta a Costa que tem atentado para um olhar festivo sobre o corpo no âmbito da Educação, especialmente na Educação Infantil e que propõe:

O deslocamento do corpo para o espaço da festa proporciona um olhar para a multidimensionalidade. Nesse aspecto, ao possibilitar que tal postura metafórica ganhe contornos expandidos, seja na criação artística ou nas práticas pedagógicas, ancoramos possibilidades de mudanças de perspectivas nas práticas de ensino e atuação nas linguagens da arte. (2018b, p. 120)

Assim, destaco as ideias centrais sobre os aspectos essenciais que tem me orientado metodologicamente na atuação docente.

BRINCAR: Momentos nos quais é são apresentadas aos alunos alguma brincadeira, geralmente um jogo, uma dança, uma cantiga ou música tradicional oriunda da oralidade popular brasileira. Depois de apresentado esse elemento em questão para eles, executamos a parte prática do que foi apresentado, agregando a esse elemento um prêmio especial, que ao longo do trabalho iremos chamar de “recompensa”. Essa prática, chamada de brincar, na primeira parte do esquema, serve para substituir o significado da nomenclatura que a palavra “tarefa ou aula” carrega tradicionalmente dentro e fora do espaço escolar pelos alunos, ou seja, em outras palavras, é atribuir um nome ou sentido diferente para aquilo que conhecemos como aula, fugindo do sentido de fazer uma alusão à sala de aula com carteiras enfileiradas e um aluno sentado atrás do outro.

REFLETIR: Para que a brincadeira não seja entendida como algo meramente recreativo pelas crianças, é preciso dar um sentido à brincadeira, esse sentido geralmente foi atribuído por mim durante os processos, em incumbir os alunos de uma responsabilidade durante todo o brincar. Isso, em meus estudos, foi pensado para que eles tivessem mais autonomia durante os processos e para que eles pudessem também delegar funções a seus colegas e até mesmo aos professores quando eles estivessem envolvidos. Em um segundo momento da reflexão, sempre apresentava aos alunos, ao fim da atividade, o que de fato eles estavam aprendendo com aquela brincadeira e o porquê de estarmos fazendo aquela brincadeira em questão. Por exemplo, se eu observasse de fora que alguns alunos estivessem tendo atritos por não dividirem os brinquedos e materiais, era exatamente naquele recorte que eu optaria por trabalhar e fazer com que esses alunos pudessem pensar no porquê devemos partilhar ou dividir. O ato de refletir é, puramente, uma tentativa de deslocar a brincadeira do sentido banalizado da perda de tempo, e dar ao brincar a potência que ele tem no âmbito da aprendizagem, ou seja, podemos aprender brincando, mas para isso é preciso pensar e retirar os ensinamentos da brincadeira e aplicá-los em nossa vida.

APRENDER: O ato de aprender, neste pensar artístico-pedagógico, está ligado aos resultados que tanto a brincadeira quanto a reflexão evocaram nos estudantes e observada no modo como cada um colocar em prática seus aprendizados, o que consequentemente ata-se a um processo de ensino bem fundamentado. O aprender está mais voltado para o olhar dos professores ou pais que veem na reflexão dos seus filhos/alunos o que eles estão colocando em prática e modificando na forma como eles veem o mundo e o que aprenderam durante o ano escolar. Aprender está intimamente ligado a um processo final que geralmente nem sempre é pensado pelos alunos, a não ser quando eles são questionados. É um processo no qual eles, muitas vezes, se recordam de algo, fazem uma conexão do que lhes fora ensinado no passado com algo que acontece no presente ou quando simplesmente eles corrigem uma outra criança ou adulto com base no que ficou em suas experiências. Nesse sentido, o aprender vincula-se a múltiplas possibilidades ecoando por distintas experiências ao longo do tempo.

REVERBERAR: Uma vez estabelecida essas três etapas anteriores as crianças envolvidas nesses processos tendem a ensinar outras crianças aquilo que elas aprenderam. Geralmente, a prática ou brincadeira foi tão marcante que ela registra isso como um processo que pode não só ajudar outros colegas como também pode ser uma forma de ensinar algo usando um outro caminho, o que para nós, professores, é chamado de optar por outra metodologia. O reverberar também está ligado a um processo de longo prazo, pois para isso é preciso uma reflexão mais aprofundada, e isso, geralmente, acontece com os alunos quando muitas vezes eles já até deixaram a educação infantil. Percebo isso, pois muitos dos alunos com os quais trabalhei nesses primeiros e segundos períodos hoje são meus alunos em outras escolas no primeiro ano do ensino fundamental. Quando eles me abordam nessa outra fase do ensino com inquietações ou sugestões do que eles aprenderam comigo lá no passado, é um momento em que eu percebo que algo ficou e está sendo trazido de volta no intuito de apresentar aos seus colegas de salas o que eles experiência ram de bom em um momento de sua vida. Isso, no meu entendimento, é repassar um ensinamento sem necessariamente você ser um professor, afinal, não é preciso ser professor para ensinar nada, isso ocorre naturalmente nas trocas de experiências entre alunos e alunos, professores e professores ou entre alunos e professores.

O reverberar, nesse sentido, pressupõe um olhar ou um caminho no qual a criança escolhe em partilhar aquilo que lhe chegou em forma de ensinamento e que quando passa a fazer sentido para si, transforma-se em experiência. Essa experiência quando bem articulada com o ensino cria boas memórias e por consequência estimula o desejo na criança de compartilhar essas reverberações para com outros alunos. Sobre a experiência que os alunos partilham inherentemente em seus processos de ensino Larossa (2011) expõe que

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LAROSSA, 2011, p. 06 Ano: 2011)

A transformação que Larossa (2011) elucida me faz refletir o quanto os processos de ensino de artes na escola foram se transformando a medida em que os trabalhos iam ganhando formas.

Pensando nessa linha estética e tendo como fio condutor o brincar/jogar comecei, então, a elaborar o que chamarei aqui de: Escopo do conto infantil “O reino encantado do Duende Simão”. Essa ideia nasceu, primeiramente, ao observar as crianças que sempre tinham como rotina escolar a releitura de diversos contos infantis literários, livros estes que eram levados por todas as educadoras da escola e que diariamente eram lidos para os alunos.

Os contos infantis por vezes eram lidos e outras eram cantados, seja para as rotinas escolares ou na hora do lanche, banho, hora do banho de sol ou até mesmo na hora em que as crianças iam cochilar. Muitas vezes as cantigas e contos era usados para chamar a atenção dos alunos para o que viria depois, isso porque, os contos nas grandes maiorias das vezes tinham 100% de eficácia quando o assunto era captar sua atenção.

Como apreciador de uma boa história e ouvinte atento dos textos lidos não podia deixar de reparar o quanto os alunos se conectavam quando alguém estava contando algo, o quanto tudo aquilo se tornava verdade absoluta na cabeça deles.

Isso era possível apreciar vendo o brilho nos olhos de cada criança, o que foi uma das coisas que mais me deixaram apaixonado pela educação infantil, esse olhar sincero, essa profundidade na verdade, mesmo que tudo partisse do campo da ficção, para nós adultos.

Percebi, então, que trabalhar com crianças nessa idade, mais do que os jovens e adolescentes, era um universo repleto de possibilidades, em que tudo era possível. Toda fagulha de imaginação, se estimulada no tempo e lugar certo, poderia se transformar em qualquer coisa que eu quisesse. Isso para um professor que trabalha com as linguagens das artes é um prato cheio de possibilidades para se criar, errar, acertar, fazer e refazer quantas vezes for preciso, sem que se tenha qualquer tipo de julgamento alheio.

Retorno nesse ponto do julgamento alheio, pois, em minhas experiências com jovens e adultos, todas as minhas metodologias eram sempre colocadas em xeque do ponto de vista de alguém. Era muito recorrente sempre chegar alguém e me questionar, com indagações como: “isso vai dar certo mesmo?”

Embora os alunos, em sua grande maioria, sempre acabavam entregando-se aos processos, antes disso tudo eu tinha que ir ganhando a confianças de todos eles. Olhando para a educação infantil isso, para mim enquanto profissional, já era um caminho andado, pois, durante todo o ano letivo, nunca fora questionado sobre o que eu estava tentando ensinar, pelo menos não pelos alunos. As crianças envolvidas simplesmente faziam, se entregavam e todos resultados desses processos eram trazidos à tona junto com eles para novamente brincarmos, refletirmos, aprendermos e repassarmos.

O Reino encantado do Duende Simão ganhou vida na forma de um conto infantil para que, por meio dele, eu pudesse destrinchar todos os conteúdos do meu plano anual de ensino em artes e, assim, conseguisse repassá-los para os alunos de uma forma lúdica, imagética e fora de tudo aquilo que eles já tinham experiência do na escola.

Optei por, durante o ano letivo de 2018, ensinar tudo que fosse preciso dos componentes curriculares de artes para os alunos, fazendo uma ponte de conexão elencando todos os ensinamentos ao conto infantil, de modo que a partir do conto eu ensinava o que era preciso de artes. Para isso, precisei ressignificar muitos dos meus processos e práticas para que eles se tornassem viáveis quando fossem ser

utilizados nos momentos práticos em si e em minhas aulas de teatro e de dança, que seriam duas modalidades que, por fazerem parte da minha formação, foram escolhidas para estarem presentes em quase todas as atividades envolvidas ao longo dos processos.

Juntamente com os outros professores, diretores e técnicos da escola, esquematizei então o modo como iria trabalhar. Aproveitei a oportunidade para também conectar outras áreas do conhecimento acerca da educação infantil, a fim de incluir outras práticas ministradas por outros profissionais e ter um auxílio mais efetivo de outros professores, principalmente na fase de produção dos materiais que seriam utilizados na passagem secreta²⁶, que foi o que mais demandou tempo.

Interagir com outros profissionais fora da minha área de atuação em se tratando da Educação Infantil, se tornou uma ferramenta fundamental no decorrer do meu trabalho, isso porque, alinhar a minha disciplina de artes juntamente com outras matérias do conhecimento reforçava a ideia e a prática efetiva de interdisciplinaridade, ideia essa defendida para todo os campos da educação no Brasil, mas colocada tão pouco em prática principalmente na primeira fase do ensino da educação fundamental. De acordo com Fazenda:

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionam ordenações provisórias e novas. (FAZENDA, 1994. Pág. 13).

Acerca desta ideia apresentada por Fazenda, estabeleço então um diálogo com todo o corpo docente da escola em que estou inserido a fim de convidá-las a embarcarem de fato nessas novas propostas, afinal de contra partida eu já tinha os alunos que indiretamente eu não precisaria me preocupar partindo do pressuposto que a criança quase sempre aceita o novo sempre com um olhar atrativo e desafiador tendo como fio condutor a confiança que se estabelece entre professor e aluno.

²⁶ Passagem secreta é o portal pelo qual os alunos passariam para então entrarem no reino encantado do duende Simão.

Essa confiabilidade não só é necessária para a elaboração dos trabalhos como ela é fundamental para que se possa experimentar o novo, seja com alunos e ou professores que precisam abraçar essas ideias que estão por surgir. Vale ressaltar que a confiança é um sentimento e ou uma ação subjetiva, ou seja, em minha perspectiva enquanto ser humano ela é algo que muda de pessoa para pessoa sendo necessário então criar meios para que o processo de confiança seja sólido nas relações entre professor e aluno e até mesmo entre professores e professores. Segundo Rogers e Stevens (1902), a qualidade da relação interpessoal que se estabelece é o aspecto mais importante para haver confiança. Os autores defendem a ideia de que, para que se haja confiança e portanto crescimento e ou desenvolvimento, no meu caso em sala de aula, é preciso que se tenha coerência no que se propõe para o outro e que haja segurança no que está sendo partilhado entre alunos e colegas de trabalho. Entre outras palavras é preciso que as relações sejam estabelecidas sem pudor no qual todos os defeitos, qualidades e fragilidades sejam todos posto à luz dos olhos dos outros.

Rogers e Stevens (1902) ainda apresentam um ponto importante no que diz respeito às relações interpessoais no trabalho que é a manutenção diária da empatia, sentimento este de se colocar no lugar do outro para assim poder compreender melhor as situações adversas que se apresentam no espaço escolar. Essas situações a que me refiro vão desde as relações profissionais até o fato de ligar com os diferentes perfis de personalidades de professores e alunos que são atendidos neste recorte e espaço escolar.

Nesse processo de exercitar a empatia pude aprender com o outro a como desenvolver melhor minhas práticas em sala de aula, trazendo para mim as angústias já vividas por esses profissionais dos quais eu estava me relacionando. Essas angústias de lidar com realidades sócio culturais de alunos diferentes, de desenvolver um exercício docente que vai além da sua jornada de trabalho ou pôr em prática coisas que não são de suas atribuições na escola, embora eu não as tenha vivido na prática faziam parte da rotina escolar de certa forma, o que me diferenciava nesse momento dos outros profissionais ali envolvidos era o fato que eu era o professor mais jovem da escola e portanto o menos experiente²⁷ no contexto e realidade escolar.

²⁷ Essa inexperiência a que me refiro não é o fato de saber menos ou mais que outros professores envolvidos no processo, mas sim o fato de que ser o professor mais jovem na escola pressupõe que

Uma vez feitos os ajustes finais com todo o corpo docente e conscientizando-os da forma como o trabalho ganharia proporção nos próximos meses pude definir quais seriam as turmas trabalhadas excepcionalmente para este trabalho, bem como o período em que as atividades aconteceriam. As turmas escolhidas foram as do 1º período A e B e as do 2º período A e B, justamente por elas terem alunos com faixa etária de 4 e 5 anos de idade, possibilitando assim e mais facilmente uma comunicação verbal e não verbal com os estudantes visto que esse alunos já sabiam falar, compreender e se fazer compreendidos em relação aos alunos de 2 e 3 anos.

Por serem alunos mais velhos, além deles poderem ajudar na confecção de todas as etapas manuais, teriam, por se locomoverem de forma independente, mais autonomia na escola do que as crianças de dois e três anos de idade. Essa estratégia foi pensada dessa forma, pois os trabalhos com as crianças do GII e GIII ficam a cargo mais do educador do que dos alunos e isso, de certa forma, estenderia os trabalhos para mais de 4 meses além do que eu já havia programado.

As atividades e primeiras aulas começaram no mês de maio, mais precisamente no dia sete e se estenderam até o início do mês de outubro com a comemoração do dia das crianças no dia 12 e a possível finalização das atividades envolvendo o conto com a chegada do Duende Simão à escola.

Ainda sobre o corpo da história e o enredo do conto, vale ressaltar que todas as atividades que seriam ministradas acerca do ensino de artes seriam desenvolvidas e pensadas para fazerem parte da história. Para isso, com meu plano de aula anual em mãos fui paliativamente aula a aula criando e elaborando práticas ligadas ao ensino de artes tornando assim o conto que antes era somente uma ideia no campo do pensamento e do desejo em algo efetivamente ligado a prática.

4.2 – Ressignificando as Práticas: O Ensino de Artes a Luz do Conto.

A arte em minha experiência docente, sempre foi um meio transformador na qual por meio dela se é possível atingir objetivos traçados no que se diz respeito ao ensino ou de criar marcas bem como lembranças afetivas para toda a vida,

eu ainda não vivi coisas que outros profissionais já viveram atuando na escola por mais de 20 anos, afinal nesta escola em específico a professora mais nova em exercício tinha 19 anos de atuação naquela escola.

marcas que muitas vezes delineiam a personalidade de uma pessoa como foi em meu caso. Essas marcas, lembranças propiciadas pelo viés artístico moldaram o que sou hoje e desenvolveram em mim o pensamento que levo comigo para sala de aula, ou seja, a arte é algo que além de ensinar, serve também para criar relações sólidas de se preservar o que se aprende, deste modo tudo que pretendo lançar mão aqui neste processo de ressignificação das minhas práticas tem como principal objetivo tornar “Inesquecível” as experiências que são vividas na escola por esse alunos bem como tornar poéticas as vivências que desdobrarão através do ensino de artes. Acerca desse pensamento Anne Marie Holm afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12)

Lançar mão do Conto O reino Encantado do Duende Simão, é trazer à tona para o espaço escolar todas as possibilidades que eu enquanto docente poderia usar para elaborar os trabalhos de ensino de arte dentro da escola. Expressar-se corporalmente e poeticamente, pular, saltar, correr, imaginar, escrever, cantar, pintar, teorizar, dentre outros, são elementos que em diálogo com o conto reforçam essa mesma perspectiva de trabalho e pensamento proposto por Anna Marie Holm, ou seja, de que tudo está interligado, elucidando então a ideia de que em um processo criativo todos esses elementos mencionados são inerentes ao corpo da criança/artista e de que nada ocorre isoladamente.

Nesse caminhar enquanto artista e docente carrego comigo uma perspectiva de ensino e aprendizagem que precisa ser efetiva e de certa forma memorável, não no sentido de vangloriar algo ou tornar uma prática boa o suficiente para que ela seja notada, mas que ela seja memorável ao ponto de não ser esquecida a fim de ser registrada no campo afetivo e da memória da criança.

O atual momento, no que se diz respeito à educação e ao modo como ela vem se reconfigurando no que se chama hoje de modernidade tecnológica, é definitivamente ímpar. Isso do ponto de vista prático e pedagógico faz com que tarefas que vão desde uma simples informação até a mais complexo fazer-se prático torne se algo que está nas pontas dos dedos e ao alcance de todos mediante a tecnologia. Seguindo essa lógica é muito comum hoje nos depararmos com salas

de aulas super modernas e tecnológicas a favor do ensino e aprendizagem em detrimento de alunos que quase não se esforçam muito para pensar, ou para se manterem curiosos tempo o suficiente para aprenderem, pois com tanta informação chegando rápido é muito comum elas se percam mais rapidamente ainda.

Assim, a experiência de modo geral fica fragilizada, e portanto quase sempre esquecida, pois não se houve tempo para materializá-la, para de gozar dela, isso para o ensino de artes que quase sempre está intimamente ligado com a emoção com o afeto e a memória, é uma receita pronta para o fracasso, seja para o que for ser ensino, nesse sentido, acerca da experiência, LARROSA pontua.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (LARROSA, 2014)

Na contramão nessa modernidade tecnológica, na facilidade do acesso à informação me lanço então no recurso que sigo defendendo, a memória afetiva, memória esta que passará por diversos estímulos, sensações, cores, cheiros, sabores a fim de possivelmente conseguir que ela se torne inesquecível, seja para um ou mais alunos, pois conforme, Larrosa (2014) reforça que: *A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.*

4.3 PRÁTICA 01: AS CORES PRIMÁRIAS, SECUNDÁRIAS E TERCIÁRIAS.

Objetivo no ensino de artes: Fazer com que os alunos compreendam as diferenças das cores bem como separá-las em cores primárias, secundárias e terciárias identificando-as qual é qual.

Práticas desenvolvidas na escola: Criação de três músicas para serem cantadas. Cada uma das músicas fala sobre as cores, sendo a primeira música

chamada de Cores Primárias, a segunda música chamada de Cores Secundárias e a terceira música chamada de: Cores pais e filhos.

Prática desenvolvida por meio do conto: A árvore de todos os desejos.

Ensinar tabela de cores é uma premissa básica para o ensino de artes, seja ele na educação infantil ou até mesmo nos anos finais do percurso estudantil de um aluno, deste modo, torna-se fundamental refletirmos um pouco acerca da necessidade de retomarmos esse ensino bem como outras metodologias nos anos finais haja visto que o ensino de cores compete quase que exclusivamente na primeira fase do ensino da educação infantil e dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental não sendo essa uma regra aplicada a todas as instituições de ensino.

Para avançarmos nessa reflexão e poder focar no ensino de artes bem como ao ensino sobre as cores na educação infantil, precisamos compreender que o processo de aprendizagem desse conteúdo de artes faz parte integrante da vida do aluno em questão juntamente com a formação do seu próprio ser enquanto indivíduo sobrepondo e estendendo-se ao outro ao passo que o estudante cria relações com os que lhe cercam, deste modo o eu o outro e o nós fica evidenciado nesse caminhar rumo ao aprendizagem.

“O Eu, o outro e o Nós”, refere-se à construção da identidade e da autonomia, no contexto das infâncias e da Educação Infantil, remete-se à ideia de distinção, ou seja, aquilo que diferencia um do outro, seu modo de pensar, agir, sentir, características físicas, sua história pessoal e até mesmo seu próprio nome. É fundamental, entender que as diferenças são humanas e sendo assim precisam ser vistas e compreendidas de maneira respeitosa e sem discriminação. (D.C.N, pág. 81).²⁸

As cores, assim como todas as competências do ensino de artes fazem do processo de aprendizagem do aluno, um universo que, metaforicamente pensando, ainda é um universo sem cor, sem vida e que neste processo de reconhecimento da cores o aluno pode dar ainda mais vida e sentido ao que ele vê e consequentemente ao que ele cria. Isso de certo modo traz sentido para aquilo com o que o aluno se relaciona e assim ele/ela pode avançar em seu processo de leitura de mundo e reconhecimento de cores, formas e de auto reconhecimento enquanto indivíduo.

²⁸ DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasil.

Ensinar o estudante sobre o processo de dissociação das cores bem como elas são formadas é uma tarefa relativamente difícil, isso porque, existem conceitos sobre as cores bem como a sua criação que são do campo da física, da lógica dentre outros que ainda não fazem parte dos conteúdos que se espera para a educação infantil. Nesse sentido é preciso lançar mão de algo que atraia os alunos e que acima de tudo estimule o interesse pelo o que se é proposto e ensinado, pois do contrário logo a criança abandonará aquele processo simplesmente porque o atrativo e o inovador é quase sempre uma exigência do aluno na educação infantil.

Ainda sobre esta competência do ensino de cores, assim como traços, sons e formas o documento que rege as diretrizes do ensino de artes em Uberlândia – MG destaca que:

Na medida em que as crianças crescem é preciso introduzir os traços, sons, cores e formas de maneira criativa nas atividades. Isso porque somente a apresentação de objetos ou de sons já não vai mais interessá-las. Nesse sentido, os profissionais da educação precisam pensar em brincadeiras, jogos e atividades que aguçam o interesse e o envolvimentos dos pequenos. É sugerido que os adultos possibilitem as vivências desse campo de experiência ao mesmo tempo em que as crianças dialogam com a proposta de trabalho, pois o contato é fundamental para que entendam a diversidade do mundo que as cercam. É importante que a escola as convide a experimentar e desenvolver senso estético e crítico entendendo mais sobre si mesmas e sobre o outro, fazendo suas próprias músicas, pinturas e danças. (BNCC – Base Nacional Comum Curricular e DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais. pág. 86).

A fim de colaborar com o processo de ensino e desenvolvimento dos meus alunos, propus, então, três canções para estimular a memorização das cores que estava trabalhando com eles em sala de aula. As canções foram um dos vários recursos pedagógicos que utilizei durante o ano letivo escolar de 2018, entretanto foi o mais eficaz no que diz respeito a memorização dos alunos para com este conteúdo e sobretudo para a diferenciação das cores em cores primárias, secundária e terciárias.

Antes disso, estratégias tradicionais como mostrar as cores e dizer qual é qual, pintar desenhos de referências e de cores por assimilação como por exemplo: Vermelho para pintar morangos, verdes para pintar folhas de árvores dentre outro recurso, até surtiam efeito, mas apenas momentaneamente, de modo que, as canções além de trazerem estímulos diversos para as aulas como por exemplo, a dança, elas contribuíram para que os alunos pudessem assimilar as diferenças que existiam entre as cores.

MÚSICA 01: AS CORES PRIMÁRIAS.

♪ ♪ ♪ Vermelho, amarelo e azul...

♪ ♪ ♪ Vermelho, amarelo e azul...

♪ ♪ ♪ Vermelho, amarelo e azul...

♪ ♪ ♪ Todas essas cores juntas vão formar as cores PRI-MÁ-RIAS ♪ ♪ ♪

MÚSICA 02: AS CORES SECUNDÁRIAS.

♪ ♪ ♪ Laranja, verde, roxo... Qual cor que formou?

♪ ♪ ♪ Laranja, verde, roxo... Qual cor que formou?

♪ ♪ ♪ São as cores secundárias, são cores secundárias... Laranja, verde, roxo...

♪ ♪ ♪ São as cores que formou. ♪ ♪ ♪

MÚSICA 03: CORES PAIS E FILHOS.

♪ ♪ ♪ Preto Papai...

♪ ♪ ♪ Branco Mamãe

♪ ♪ ♪ Cinza são vocês... Cinza são vocês... 2X ♪ ♪ ♪

Os caminhos para o ensino das cores, bem como outros detalhes e curiosidades que levei para sala de aula instigaram os alunos para as futuras atividades que iriam aparecer no decorrer do ano letivo. Sempre estimulava os alunos com uma perspectiva do que poderia vir a acontecer com o aprendizado que estávamos desenvolvendo, sendo que uma dessas perspectiva/curiosidades que deixavam os alunos sempre aguçados, foi o fato de nós podermos criar a nossa árvore de todos os desejos. Esta árvore em questão visava colocar em prática o processo de pintura de umas das árvores da escola ao passo que eu enquanto professor fazia a minha avaliação processual de cada um dos alunos envolvidos.

A árvore em questão escolhida para esse trabalho nasce da ideia de integralizar e estimular o uso de todos os espaços até então não visitados e explorados da escola. Vale ressaltar que esse desejo nasce antes de tudo a partir das crianças, isso porque, na grande maioria das vezes elas são restrinidas por professores ou corpo administrativo da escola de utilizarem determinadas partes do ambiente escolar. Essa proibição traz à tona diversos fatores que vão desde o risco que a criança pode sofrer ou até mesmo o desinteresse do profissional de quebrar com as barreiras do ensino tradicional, replicando quase sempre aquilo que é mais fácil ou que há de se ter maior controle dos alunos.

Enquanto professor de artes, caminho antagonicamente na contramão do que a escola segue como padrão, talvez fosse por isso que durante o ano letivo a minha conduta enquanto professor fora tão questionada, conforme pude relatar anteriormente em meu texto.

Sempre fui a favor de explorar os inúmeros espaços escolar a fim de que a criança além de mais possibilidades de poder aprender ela possa junto com o profissional em questão tornar aquele espaço antes meramente físico em um espaço pedagógico que contribui de extrema importância para o ensino e respeito das crianças conforme reforça Ilamara (2018).

Reconhecer o espaço externo como local necessário na Instituição de Educação Infantil oportuniza a coletividade e troca de experiências entre crianças de idades diferentes, ou seja, é um local integrador e dinamicamente ressignificado. Assim como os demais espaços não são neutros e, por esse motivo, necessitam de uma organização, visando respeitar as necessidades biológicas, motoras e psicológicas das crianças, é preciso planejar o espaço externo para assegurar que as experiências sejam tanto prazerosas quanto significativas para todos os envolvidos. (SANTOS, Ilamara. UFBA. (PET)dagogia Ano: 2018).

Acerca deste pensamento lanço mão então de utilizar uma das árvores que ficava no pátio da escola, árvore esta, que antes eu já havia trabalhado com os alunos discorrendo sobre a passagem das estações do ano.

Como todo processo de criação com crianças, nosso ponto de partida sempre foi a ludicidade e a imaginação, e para dar forma a ideia que iria propor a eles usei do artifício que já havia trabalhado com eles acerca daquela árvore. Disse a eles que como estávamos no inverno, a árvore tinha perdido todas as suas folhas deixando - a somente com o tronco, por esse motivo, a árvore estava triste e ela só iria voltar a florescer se nós, professores e alunos, colocássemos nela nossos votos

de amor, carinho, bondade e acima de tudo que nós a dêssemos cor para que ela pudesse voltar a ficar alegre e então poder florescer novamente.

Os alunos abraçaram a ideia de prontidão e a partir desse momento começamos a confeccionar a primeira etapa do processo da construção da nossa árvore do amor e da amizade com a elaboração de um cartão em forma de coração no qual nele poderíamos escrever votos de amor, carinho e amizade e dedica-lo a alguém.

Antes de dedicar esse cartão para um colega, um professor ou até mesmo para os pais ou responsáveis, nós iríamos juntos plantar esse desejo no pé da árvore que antes estava triste, assim como toda árvore que cresce e dá frutos, aqueles desejos iriam se multiplicar e crescer junto com a árvore.

(Imagem 01 e 02. Corações: Desejos de amor e amizade.)



(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

(Imagem: 03 e 04 A árvore do amor e da amizade)



(Acervo pessoa de Rodrigo Müller)

(Imagem: 05 A árvore do amor e da amizade versão II)



(Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)

4.4 PRÁTICA 02: OS TRÊS NÍVEIS. PLANOS ALTOS, MÉDIOS, BAIXOS E AS VELOCIDADES.

Objetivo no ensino de artes: Possibilitar que os alunos compreendam as diferenças entre os níveis altos, médios e baixo bem como a diferenciá-los nos espaços da escola usando os relevos, arquitetura natural da escola e os espaços de construção. Fazer com que os alunos dissociam as diferenças em velocidades de movimentação corporal pelo espaço sendo elas lento, natural e rápido e a como transitarem uma pelas outras.

Práticas desenvolvidas na escola: Para este processo foram desenvolvidos em espaços alternativos da escola, o jogo/brincadeira dos cordões. Nesse jogo/brincadeira eram utilizados barbantes de todas as cores a fim de delinear diferentes níveis de alturas para que os alunos pudessem pular, saltar, rastejar ou simplesmente andar sobre o cordão explorando o equilíbrio. Essa atividade foi mediada explorando os relevos do terreno da escola e outras coisas que lá já existiam como: tocos de árvores colocados no chão de diferentes níveis de altura, caixas de madeira na qual os alunos podiam subir, alambrados e cercas de madeira dentre outros itens que até então estavam abandonados pelo espaço. As atividades eram propostas para os alunos em diferentes velocidades e ritmos a fim de explorar esses sentidos em todos eles.

Prática desenvolvida por meio do conto: No conto essa atividade ganha vida como: O Caminho do Equilíbrio, desdobrando-se depois em outra prática chamada de: Os Três Níveis.

O espaço escolar em sua plenitude, por si só, já é vasto quando vislumbrado pelos olhos de uma criança, digo isso por experiência própria, nas minhas mais remotas lembranças, recordo-me de brincar nos espaços da escola na qual estudei quando criança. Esses espaços eram gloriosos, cheio de fantasias e coisas por se descobrir, mas hoje ao vislumbrar esse passado não tão distante as coisas me parecem um tanto quanto distorcidas. Lembro -me das sensações, do cheiro, das cores vidas e é quase como se eu pudesse me deslocar no espaço tempo e retomar até lá, naquela escola onde eu estudei.

Revisitando esses mesmo espaços localizado na Escola de Educação Infantil de Taquaritinga -SP, cidade na qual eu nasci, percebo o quanto o olhar de uma

criança possui diversos filtros, esses filtros são capazes de criar e projetar coisas que nós com nossas mentes adultas quase sempre não conseguimos ver. Diferente de nós, adultos, a criança vê e sente como se todo aquele universo fosse real, e descontextualizando as leis físicas e seguindo uma lógica lúdica e racional, de fato esses espaços existem, ao passo que para nós adultos resta-nos apenas imaginar e ainda sim imaginar deslocado do senso de realidade.

Segundo Rosa (1990) as crianças desenvolvem seus sentidos a partir dos primeiros instantes de vida, deste modo, a escola é um dos principais condutores para propiciar situações nas quais os alunos possam explorar esses sentidos bem como refina-los ao passo que vão se desenvolvendo enquanto indivíduos. Esses espaços devem estar em harmonia com o desenvolvimento do aluno, e ele/ela devem ser protagonistas dessas descobertas de modo que o educador seja apenas um mediador para conduzi-los.

Para Pérez (1994), a fase pré-escolar bem como a educação infantil é a época da aquisição de habilidades motoras básicas, os movimentos fundamentais são considerados verdadeiros núcleos cinéticos. Nesse sentido nesta etapa do processo busquei por explorar todas as possibilidades das quais a escola me dispunha para dar vida a atividade que gostaria tanto para o ensino de artes quanto para compor as práticas que foram levadas ao conto infantil.

Dentre as múltiplas linguagens e subjetividades que o estudo de artes pode nos oferecer, enquanto professor e pesquisador me debrucei neste momento na dança, linguagem esta que já faz parte da minha carreira profissional uma vez que também sou formado nesta área e que por sua vez me foi muito útil para desenvolver as pesquisas que fiz ao longo da minha graduação acerca do estudo do movimento do corpo.

Levei a dança para a escola para integrá-la com outras práticas já mencionadas acima, ou seja, para somá-la com o uso dos materiais da escola como os cordões, tocos de madeiras, alambrados dentre outros. A dança nesse momento seria o estimo e fio condutor para explorar ritmos, velocidades, partituras corporais, formas de se expressar corporalmente e claro, usar desse veículo para explorar os níveis e ou planos altos, médios e baixos.

Sob o ponto de vista pedagógico para com a utilização da dança nos espaços escolares os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), definem as atividades rítmicas como manifestações da cultura corporal com características de expressão e comunicação de gestos e a presença de música, também colocam estes como conteúdos apropriados para a aquisição de capacidades motoras, cognitivas e sócio afetivas e emocionais.

Diversos são os estudos acerca da benefícios da dança para com o desenvolvimento da crianças, sobretudo na primeira fase da educação na qual o alunos quase sempre está aberto às possibilidades tanto no campo físico, uma vez que seus corpos ainda estão em desenvolvimento, quando no campo afetivo, no qual por meio da dança, o estudante se relaciona com os outros reforçando a sua identidade, a construção do seu eu juntamente com o outro. Em consonância a isso e elucidando práticas interdisciplinares que dialogam com a dança com a música, teatro e as artes visuais compreendemos melhor os objetivos fundamentais que as DCN's²⁹ destaca.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrirem variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se. (BRASIL, 2017, p.38-39)

Compreendendo esses processos e como eles agregam nas produtividades dos alunos, pude então trabalhar numa perspectiva de elaborar atividades com os

²⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

alunos na escola ao passo que teoricamente contextualizava para eles o que estávamos aprendendo e buscando desenvolver.

Vale ressaltar que o brincar, continua sendo um norteador bem como o carro chefe para trazer essas atividades à tona, brincadeiras lúdicas advindas do teatro, dança, improvisação, musicalidades dentre outros. Para Ilo Krugli (2003) o processo do brincar é para a educação o caminho mais eficaz para se consolidar a aprendizagem, pois a criança aprende brincando de fabular, imaginar e o ensino se torna inerente a esse processo. Nesse sentido para a criança, sobretudo as crianças com as quais eu estou trabalhando, quase não existem restrições, pois ela flui juntamente com sua imaginação concomitantemente com o processo de criação. Vale ressaltar que embora esse processo ocorra com crianças e jovens mais velhos, ele ocorre de forma bem menos acentuadas, pois ainda segundo Krugli, o adulto teve sérias restrições bem como comportamentos que dificultam a entrega ao processo e por consequência a aprendizagem.

[...] A gente encara a criança, eu digo encara porque bota a cara pra ela. Isso é fazer teatro, então a gente sempre acha que a criança tem mais liberdade para brincar para se desenvolver no lúdico do trabalho, então a gente já está com o olhar que se comunique, uma proximidade maior do que com o adulto. O adulto às vezes tem resistências, tem... sei lá, até comportamento não se entregam facilmente... ao olhar nós fazemos um olhar de corpo a corpo de aproximação, de olhar que não é muito comum em teatro, então esse olhar é quase tocado, ficar de olho, dar texto de olho em alguém, isso é uma improvisação importante em alguém em alguns [...] (CAVINATO, Andrea. Pág.54 Ano. 2003.)

(Imagem 06. Elaboração e brincadeiras explorando os níveis alto, médio e baixo)



(Imagem 07. Elaboração e brincadeiras explorando os níveis alto, médio e baixo)



(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

(Imagem 08 e 09. Experimentos dançantes em sala de aula).



(Acerco pessoal de Rodrigo Müller.)

"Para que se possa transformar realidades, não se precisa de muito... Basta um pedaço de papel, uma tira de barbante e muita, mas muita imaginação. Esses são os elementos básicos para se criar e fortalecer vínculos afetivos que extrapolam os muros da escola." (SANTOS, Rodrigo).³⁰

³⁰ Pensamento pessoal, anotação reflexiva que futuramente irá compor o livro que estou escrevendo.

4.5 PRÁTICA 03: A TEIA DE ARANHA: OUTRAS HISTÓRIAS, CONTOS E CONTOS. CRIANDO A PARTIR DO CONTO...TEATRALIZANDO.

Objetivo no ensino de artes: Possibilitar que os alunos compreendam e tenham contato com outras histórias literárias bem como dar corpo, vida e prática ao conto literário: O Reino Encantado do Duende Simão por meio de práticas teatrais tendo como fio condutor a improvisação, jogos teatrais, dança, música dentre outros elementos artísticos. Retirar trechos das literaturas e transformá-los em experimentos cênicos com os alunos.

Práticas desenvolvidas na escola: Criação do jogo teatral “Teia de Aranha” nome lúdico e simbólico para as práticas cênicas desenvolvidas e trabalhadas na escola. Neste jogo pude acionar recursos já desenvolvidos para o ensino de artes, como: níveis, velocidade, concentração, formas, cores, sonoridades dentre outros. Esse jogo leva este nome pois, o mesmo aciona diversas metodologias de ensinos de artes que trabalhei durante o ano letivo, entretanto agora, nesse momento esses elementos aparecem de forma conjunta e não recortada.

Prática desenvolvida por meio do conto: Jogo Teatral, Teia de Aranha: neste jogo foi criado um caminho emaranhado de elásticos esticados em um espaço da escola. O objetivo do jogo é passar por esse emaranhado de elástico sem que o corpo toque nele, pois do contrário é acionado um barulho de um sino que fica amarrado no topo mais alto desse emaranhado de elásticos. Os alunos nesse momento precisam passar por essa fase do jogo para que possam encontrar a passagem secreta. Essa tarefa é mais um dentre as outras para se conseguir chegar a esse destino final, ou seja, a passagem que leva até o reino encantado do Duende Simão. Esse jogo foi um elemento criando para compor o conto e o ensino de artes, pois, por meio do mesmo o aluno aciona recursos já estudados, sobretudo recursos corporais como controle, equilíbrio, atenção, agilidade, companheirismo bem como um refinamento auditivo uma vez que o sino colocado no jogo sinaliza que é preciso voltar ao início do jogo para recomeçar tudo outra vez.

Ah... Eu acho que a contribuição do artista , do didata ou a pessoa que realiza sempre se ela , o alvo é contribuir, até quando você trabalha com pequenos a alunos, crianças, não é formativo, de contribuição, e ele troca, é de troca sempre, é de troca e não é um caminho que vai da gente para eles, é um caminho com retorno, vai retornar de alguma forma, não é...? Isso é que tem de lindo, se espelha, o espelho é perfeito, se espelha devolve. A gente se espelha no público, o público se espelha no que nós

fazemos, então isso vai se repassando, as imagens, as vivências, não é...? (CAVINATO, Andrea. Pág.54 Ano. 2003.)

Foi nessa relação de troca mencionada por Ilo Krugli (2003), que muitos dos processos dos quais lancei mão na escola em que trabalhava ganharam forma e vida. Trocar experiências com os alunos, me tornou além de professor, mediador de conhecimentos acerca de minha área, um aprendiz, que diariamente precisava me desconstruir para reaprender de diversas formas apenas observando os meus alunos brincarem.

Diante disso, lanço-me a reflexão de que enquanto seres humanos estamos todos os dias aprendendo de novas formas, seja pelo contato direto ou indireto com os nossos semelhantes. Em virtude desse pensamento reflexivo e da minha posição enquanto educador, me desloco, então para o recorte escolar, no qual o convívio com as crianças possibilita-me novas formas de aprender a lecionar o meu próprio conteúdo de artes, isso porque, as crianças, como já disse, quase não têm filtros, deste modo, elas ensinam o outro também brincando ao passo que aprendem nas relações de trocas entre elas.

A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber (DALLABONA, Regina e MENDES, Sueli. Ano: 2004, p. 107).

Sandra Regina e Sueli Maria (2004) discorrem acerca das relações de trocas quando falam das experiências advindas das relações entre seus pares e semelhantes, evidenciando o que Krugli (2003) já havia mencionado em uma de suas entrevistas, quando o mesmo fala sobre como a crianças aprende brincando e se relacionando, isso por sua vez se estende também ao profissional envolvido nesse processo. Sobre isso, Regina e Sueli ainda salientam.

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. DALLABONA, Regina e MENDES, Sueli. Ano: 2004, p. 107).

Nesta etapa em minha atuação docente na escola, conduzi os processos e trabalhos de modo que todas as produções fossem participativas entre alunos e professores. A partir daí começamos então e em aula a sempre produzir práticas de leituras, experimentos cênicos e brincadeiras voltadas para as histórias que liamos,

incluindo o conto do Reino Encantado do Duende Simão, para que mais tarde pudéssemos refletir sobre o que aprendemos.

Um desses momentos foi a roda de histórias inacabadas, no qual cada aluno podia pegar um livro de sua preferência e começar a leitura do mesmo, mas não o terminar, deste modo, o final da história poderia ser refeito ou reescrito em forma de um jogo ou brincadeira lúdica.

Esse processo de transmutar as leituras para algo físico corporal se deu quase sempre pela improvisação uma vez que estávamos trabalhando conteúdos pertinentes ao teatro nas aulas de artes. A improvisação por sua vez, era o caminho mais eficaz naquele momento enquanto recurso metodológico para o ensino de artes/teatro, pois por meio da mesma tudo poderia ser criado a partir dos estímulos das histórias que estavam sendo lidas. Segundo Narciso Telles:

[...] A utilização da improvisação como fio condutor do aprendizado. Sabemos que um dos principais elementos técnicos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e na criação em teatro é a improvisação. [...] Ou seja, o ato de improvisar desenvolve no aluno a percepção de suas capacidades e limites, assim como abre espaços para o desenvolvimento de seu corpo-voz e de suas potencialidades criativas. Aprende-se fazendo, no processo de conhecimento [in]corporado; deste modo, o aluno é chamado a atuar também como sujeito no seu aprendizado (TELLES, Narciso, 2011, p. 03).

(Imagem, 10 e 11. Lendo e reinventando finais de histórias).





(Acervo pessoal de Rodrigo Müller).

Por meio da improvisação, apresento ao leitor dois processos desenvolvidos em sala de aula, dentre os vários que foram levantados ao longo do ano letivo escolar. Esses dois recortes/atividades/improvisações elucidam e trazem à tona várias práticas artísticas em diálogo com os conteúdos pertinentes ao ensino de artes para os 1º e 2º períodos escolar consolidados em uma única ação.

- **1º Ação. História: O barco, de Blandina Franco e José Carlos Lollo**

(Imagem 12. O Barco de Tecido).



(Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)

Este jogo teatral bem como a improvisação tinham como objetivo dar continuidade a história literária infantil de Blandina Franco e José Carlos (2013). Os alunos leram a história em sala de aula até um certo ponto, logo após isso, sentamos todos em uma roda e definimos qual seria o melhor final para ela bem como quem seriam os personagens que estavam descritos no livro.

Uma vez feito essa etapa, fomos para o lado externo da escola, pois fora lá que os alunos escolheram para dar seguimento na história e em suas criações. Os alunos podiam acrescentar o que fosse preciso para dar vida e corporeidade as suas criações e como podemos observar na foto acima, eles transformaram o barco, que na história original era de madeira, em um barco feito interinamente de tecido.

- **Lucas Gabriel, aluno do 2º período, 5 anos.** “*Eu vou ser o Pato, o chão vai ser o rio, então eu seguro aqui, você ali, e quando a gente puxar o barco começa a andar.*”

- **Pedro, aluno do 2º período, 5 anos.** “Eu vou ser o Galo e a Sara pode ser o motor do barco, porque barco sem motor não anda”.

- **Lucas Gabriel, aluno do 2º período, 5 anos.** “Pedro como você sabe que o barco não anda sem motor?”

- **Sara, aluna do 2º período, 5 anos.** “A moto do meu pai parou de andar porque não tinha motor... É por isso que não anda”.

- **Pietra, aluna do 2º período, 04 anos.** “Então eu vou ser a capitã e como a capitã é quem dirige o barco eu escolho como vamos chegar do outro lado do rio”

Nota: Relatos transcritos durante as aulas em diário de bordo pessoal. Aula de artes – EMEI – Maria Luiza Barbosa de Souza. Uberlândia – MG. Data: 17/08/2018.

Durante essa atividade, a proposta inicial era trabalhar com os alunos a imaginação o domínio e uso dos espaços bem como estimulá-los a utilizarem todos os recursos corporais, necessários para a execução desta ação como: Lateralidades, alternâncias de velocidades, os planos altos, médios e baixos, a fala e a projeção da mesma, o brincar com os ressonadores vocais e corporais a fim de modificar a fala para dar forma aos personagens escolhidos e o estímulo do trabalho em equipe.

Durante a ação/improvisação, que durou cerca de 20 minutos, pude notar que todos esses recursos que buscava alcançar não só foram contemplados como também extrapolados, de modo que, a parte final da história original foi totalmente alterada para um outro lugar e outro sentido.

A história terminou com o barco afundando, pois como o barco em questão era de tecido ele acabou por se molhar e se desfazer. Todos eles acabaram virando seres mágicos que podiam respirar debaixo da água e a história terminou com todos criando uma cidade que ficava localizada debaixo do rio. Essa cidade em específico acabou sendo construída imaticamente debaixo do próprio tecido, que antes era o barco e que agora tinha se tornado o rio.

(Foto 13 e 14 acervo pessoal. Reinventando o final na história: O Barco)



(Acervo Pessoal Rodrigo Müller)

- **2º Ação. História: O Reino Encantado do Duende Simão**

Ao passo que fomos avançando no ano letivo escolar e consolidando diversas práticas como a descrita acima, o conto e história criado por mim com a colaboração dos alunos foi ganhando suas formas finais. Isso, por sua vez, proporcionou que a segunda ação e ou improvisação desenvolvida na escola pudesse ser inteiramente a partir dele.

Os objetivos centrais para esta ação era propor aos alunos os mesmo conteúdo já trabalhados na primeira ação, entretanto, nessa atividade exploraremos outros espaços da escola, outros recursos teatrais bem como a produção de cenografia a partir dos materiais que haviam espalhados pela escola, como brinquedos, cordas, os colchões que ficavam do lado de fora e a interação de uma turma com a outra, nesse caso, entre as turmas dos 1º períodos e 2º períodos.

A possibilidade dessa interação entre as turmas se deu a partir de um acordo que acabei fazendo com as professoras que também acabaram por atuar comigo nessas práticas, principalmente as professoras de áreas especializadas como, Educação física³¹, que aliou os ensinos e questões de mobilidade, motricidade e funções motoras para os alunos e a professora de Culturas³² que pode trabalhar seus conteúdos a partir do conto, usando uma referência da sua pesquisa pessoal de mestrado para com os estudos culturais, lúdicos e imagéticos.

Desse modo a carga horária que eu tinha com os alunos era muito maior do que habitualmente eu tinha, ou seja, das duas horas diárias que eu dispunha acabei ficando com 4 horas diárias para poder trabalhar com todos eles. Para além do tempo podia contar com o recurso de mais duas professoras que estavam em prol do meu trabalho, o que de certa forma contribuiu muito, visto que o processo de criação com os alunos demandava muita atenção por estarmos lidando com diversos materiais e manuseios que careciam de mais cuidados para com as crianças.

³¹ A professora de educação física nesta etapa do ano escolar estava trabalhando com os alunos questões voltadas para a mobilidade, fortalecimento corporal e diagnóstico de motricidade e mobilidades reduzidas com os alunos bem como jogos infantis voltados para o ensino de educação física.

³² A professora de Culturas em consonância com suas aulas de culturas regionais, estava desenvolvendo sua pesquisa de mestrado juntamente com os alunos, cujo o tema central era o diagnóstico psicológico dos alunos que criaram seres imagéticos como, por exemplo, amigos imaginários. Nesse recorte e apoio com minhas aulas de artes, a profissional que também é psicóloga e atuante na área, buscou investigar como se deu o processo de criação imagética dos alunos para com o duende Simão, haja visto que até então o Duende nunca antes tinha sido visto.

Ao longo de todo o processo e sempre me questionando acerca das necessidades que carecem, em especial na educação infantil, pude perceber o quanto vital é a participação efetiva de outros professores e profissionais atuando juntamente com um professor que precise assumir um certo grau de protagonismo. Ana Mae Barbosa (2018) elucida esse protagonismo com uma metáfora acerca de um maestro, que rege uma orquestra enquanto líder, mas que sabe da importância de cada componente desse elenco para que o fim seja alcançado.

Sendo assim a interdisciplinaridade entre a matéria de artes relacionadas com Educação Física e Culturas Regionais foi um agregador importantíssimo para que eu pudesse colher frutos advindos desse trabalho colaborativo, mesmo que eu, naquele momento, fosse o “maestro/protagonista” das ações que estavam sendo ministradas. Nesse sentido além de refletir em minhas práticas pude dissociar o senso de hierarquia entre nós professores para compreender a eficácia do trabalho colaborativos de todas as partes envolvidas.

Trabalhar com interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia: “Para a execução será necessária, a plateia, os aparelhos eletrônicos etc... Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros... Para que a sinfonia aconteça será preciso a participação de todos... A integração é importante, mas não é fundamental. Isso porque na execução de uma sinfonia é preciso harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem. O professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas, para uma prática interdisciplinar [...] (FERREIRA, Sueli 2001, p. 34)

Trazer essa metáfora abordada por FERREIRA para o contexto escolar se faz necessário para que essas e outras metodologias e ou aulas tornem se corriqueiras num espaço que culturalmente se prevalece o ensino segregado por disciplinas.

Esse processo reflexivo é um fio condutor que conduz a trabalhos mais potentes em suas naturezas, pois se reforçam uns nos outros tornando o ensino multidisciplinar e interdisciplinar. Essa metodologia que visa a participação de professores em salas de aulas elencando suas matérias umas nas outras é defendida e reforçada pelas esferas e diretrizes educacionais consolidadas no plano de ensino curricular do município de Uberlândia - MG, (2020) bem como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básicas no Brasil.

(Imagens 15, 16, 17 e 18, Experimentos Cênicos)







(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

4.6 A PERFORMATIVIDADES DOS CORPOS NA ESCOLA: O CORPO COMO DISPARADOR NAS CONSTRUÇÃO CORPOÉTICAS.

O corpo, a corporeidade do corpo – quer dizer, a sua extensão, a sua expansão, a sua expressão – comporta a verdade de que nada se reúne numa intimidade cúmplice de si, mas de que tudo se lança para mais longe, mais para o dentro porque mais fora do que qualquer reconhecimento. Como às vezes tiramos a roupa para um outro, como às vezes tocamos a sua mão ou o seu sexo, como às vezes pousamos o olhar sobre o seu.

Jean-Luc
Nancy

Os desdobramentos da segunda ação proposta na escola me trouxeram até aqui, para um olhar atento e reflexivo para o corpo, esse corpo poético, corpos performáticos, o corpo enquanto instrumento de trabalho e veículo de comunicação entre espectadores. A poeticidade dos corpos na escola, foi e ainda é para mim, uma das coisas que mais me motivam a continuar exercendo o ensino de artes nos espaços escolares.

A escola enquanto estrutura e a educação infantil, assim como as demais faixas de anos escolares é o lugar no qual reside os corpos multifacetados, corpos distintos que falam e dizem muito da realidade local, da perspectiva socioeducativa e cultural.

As atividades performativas são manifestações que, historicamente, marcam presença nos diversos contextos socioculturais em que se inserem. Os eventos artísticos, sejam os que tendem a ser mais formalizados, sejam os mais transgressores; as situações festivas ou religiosas, sejam sagradas ou profanas; enfim, é indiscutível a força impactante das atividades performativas. (BIACALANA, Gisela. 2011, p. 122)

Por este motivo, trago aqui para o leitor, um breve vislumbre dos recortes desses corpos performáticos que se manifestaram na escola durante o decorrer dos processos no ano letivo escolar de 2018. Embora minha visão enquanto docente estivesse num plano horizontal me possibilitando uma perspectiva de poder observar desde os alunos até as professoras e corpo administrativos, me detenho a apenas os corpos das crianças, em especial elas:

Maria Luiza, uma criança de 05 anos de idade estudante do 2º período A, manhã, aluna portadora de uma deficiência a qual a deixava com mobilidade reduzida e a Pedro Henrique, aluno do 1º período B manhã, uma criança cujo a imaginação e a criatividades eram tão exacerbadas que levaram a muitas professoras acharem que ele pudesse viver num espectro autista³³.

Nota: Maria Luiza e Pedro Henrique são nomes fictícios adotados para preservar a integridade das crianças observadas no contexto escolar bem como preservar seus direitos de imagens.

A escolha dessas duas crianças parte do pressuposto que, no contexto escolar quase sempre elas eram vistas como destoante das outras crianças, como se elas subvertessem uma ordem estabelecida como “natural” pela escola. Refiro-me a essa expressão de “ordem natural” pela ideia estabelecida por nossa sociedade em enaltecer o diferente como sendo algo ruim ou errado.

Essa lógica do pensamento tradicional sustentada socialmente da “criança perfeita” ou seja, aquela criança que não possui nem um tipo de distúrbio ou deficiência física, não pode ser ignorada por mim, uma vez que eu, enquanto docente, proponho uma subversão das lógicas naturais da escola enquanto único homem ocupante daquele espaço. Ademais usufruo do meu lugar de fala enquanto pessoa com deficiência, devido ao meu histórico de retinoblastoma, um tipo câncer que me fez perder uma das visões me tornando assim uma pessoa com visão monocular.

Trago esses apontamentos como parte integrante deste trabalho, pois as manifestações performáticas mais latentes estabelecidas nos espaços da escola, nesses dois casos, foram precisamente desses dois alunos. De um ponto de vista pessoal, não tinha como não sentir empatia por aqueles alunos, que ora eram tratados diferente por seus colegas de salas e ora eram tratados como diferentes por algumas professoras. Essa empatia nasce e reflora em mim, nos dias atuais, de um sentimento de lembrança, das minhas lembranças de infância quando eu passava por aquelas mesmas situações enquanto aluno.

³³ Transtornos do espectro autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardamento mental. Os sintomas começam cedo na infância e se estendem por toda a vida adulta.

Nesse sentido, hoje, fica evidente que a performatividade dos corpos na escola nasce também de um lugar que evidencia a diferença, o estranho o subversivo, me fazendo enquanto educador ver e projetar naquelas crianças, pequenos “*Trickster*” buscando se adaptar para se naturalizar em meio ao caos que elas geram. Nesse sentido elucido a seguinte reflexão proposta por Gisela Biancalana.

O performer é a figura que permanece inabalável, em seu posto central, para onde os olhos convergem fascinados. O seu corpo presencial é a matéria concreta e ainda primitiva que exerce atração dos olhares do público. Em meio à emergência das novas tecnologias e da complexa sociedade contemporânea permanece este ser que, em sua simplicidade física, tem tanto a oferecer. Ao atravessar e responder às diferentes concepções e linguagens é a atividade performativa que celebra o acontecimento cênico. (BIANCALANA, Gisela. p. 132 Ano: 2011).

Ao propor as ações na escola inherentemente a meu trabalho fui fazendo anotações das evoluções e dificuldades que alguns alunos tinham durante o ensino e aprendizagem. Esse controle pessoal a que me refiro é uma ideia estabelecida e trazida do meu processo de graduação em teatro na Universidade Federal de Uberlândia, chamada de “diário de bordo”, proposta apresentada pela professora Dra. Renata Meira, cujo o intuito era arquivar e fazer anotações pertinentes das aulas nas disciplinas de expressão e consciência corporal.

Para além das anotações pessoais eu fazia um parâmetro do progresso de cada aluno envolvido em minhas aulas, sobretudo aqueles com mais dificuldades em todas as séries em que estava trabalhando, isso porque, esse feedback mais tarde sempre era passado para os pais e responsáveis nas reuniões escolares, incumbindo assim, uma responsabilidade mais ativa da família no processo de ensino e evolução da criança durante o ano letivo.

É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, consequentemente, nos padrões de colaboração entre eles. Nesta direção, é importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa. (DESEN, Maria e POLONIA, Ana. p. 27. Ano. 2007)

A educação infantil nesse contexto de relacionar a família x escola é um dos recortes do ensino público que mais contam com a participação efetiva dos pais e responsáveis. Essa participação mais ativa da família ocorre com mais evidência nessa faixa de ano escolar, porque os alunos ainda são totalmente dependentes dos mesmos.

Em contrapartida, estabelece-se uma cobrança ainda maior dos pais para com os professores, em todos os âmbitos, seja no planejamento das atividades até a execução das mesmas, pois como eles estão transferindo os cuidados que lhes cabem para outras pessoas, isso faz com que esses pais envolvidos acabem querendo saber de tudo que acontece com a vida do seu filho na escola.

Os pais supervisionam e acompanham não somente a realização das atividades escolares, mas também adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas. (DESEN, Maria e POLONIA, Ana. p. 27.)

Partindo dessa reflexão proposta acima, os pais e ou responsáveis ao passo que contribuem com a formação dos alunos, colocam também sérios empecilhos em detrimento da superproteção que colocam em suas crianças. Essa regra superprotetora se projeta em todos os alunos, entretanto, de uma forma mais acentuada nos alunos que são portadores de deficiência física ou intelectual, como no caso da aluna Maria Luiza, aluna esta, que é portadora de deficiência e de mobilidade reduzida.

Mesmo com os avanços nas esferas públicas em criar políticas de acessibilidades e inclusão bem como os treinamentos e atendimentos por pessoas devidamente capacitadas para as crianças com deficiência, o medo e a angústia por parte dos pais ainda é uma realidade que precisa e está sendo trabalhada em todas as esferas públicas das redes de ensino.

Quando me volto ao contexto escolar, frente a esses dois alunos, pude observar o quanto esse receio dos pais se sobreponha a mim, enquanto docente. Será porque eu era o único homem ali trabalhando destoando o perfil feminino que ocupava e dominava a escola? Bom, isso de fato eu nunca saberei, mas uma coisa era certa, aliado à minha presença na escola as preocupações dos pais para com seus filhos sob meus cuidados eram de certa forma redobrado exigindo de mim um cuidado, atenção e uma cobrança ainda maior.

• O JOGO DA IMITAÇÃO:

Ao propor esse exercício cênico na escola, lanço mão de uma atividade que mais tarde ganharia ainda mais forma ao ser desenvolvida como recurso pedagógico de ensino de artes por meio do Conto do Reino encantado do Duende Simão. Neste trabalho e nessa aula, propus aos alunos para que todos eles utilizassem os espaços da escola, assim eles imitariam o nome de um animal que seria dito por mim em voz alta.

Para essa imitação, os alunos foram instruídos a utilizarem todos os recursos já trabalhados nas aulas de teatro e dança bem como a utilizarem todas as partes de seu corpo. Foram estabelecidas regras para que o jogo pudesse fluir de forma organizada e participativa dentre elas, se por algum motivo o aluno encontrasse alguma dificuldade no caminho ele deveria pedir ajuda a outro colega, mas não de forma verbalizada, e sim do modo como o animal que ele/ela imita pediria. Outra regra atribuída ao jogo, era de que eles deveriam seguir certos comandos e ordens que seriam dadas ao longo do jogo como: O animal quebrou uma perna, o animal caiu num tanque de areia, o animal ficou cego, o animal está flutuando no ar e assim por diante.

O comando final para esse jogo era que, quando eles ouvissem o bater de uma palma todos deveriam ficar imóveis, assim como uma estátua, quando se ouvisse o bater de duas palmas o exercício retornaria do ponto em que parou e quando se ouvisse o bater de três palmas o jogo terminaria e tudo voltaria ao normal.

Esse exercício cênico/jogo é uma ideia e proposição trazida do livro de *Jogos Teatrais* da autora Viola Spolin (1979), nesses jogos a autora sugere que o trabalho e ensino de teatro por meio dos jogos teatrais, estabelece uma relação de interação entre os alunos, ao passo que estimula uma organização e respeitos a regras, fazendo com que o aluno desenvolva sua liberdade pessoal dentro do limite estabelecidos e desenvolva técnicas e mecanismos de habilidades pessoais necessárias para a execução do jogo.

Mesmo diante das regras e comandos estabelecidos para este jogo, é preciso salientar e trabalhar com alunos envolvidos o senso de liberdade para com as suas criações, isso porque, eles precisam estar confortáveis para desenvolvê-las. Quando se há muitas regras o senso de liberdade fica comprometido por

consequência o jogo acaba por perder seu potencial como reforça a própria Viola Spolin.

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes e durante o jogo, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma. O que procuramos é o contato direto rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso, leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão. (SPOLIN, 1998, p. 6)

Desse modo, o uso de jogos teatrais bem como processos de improvisações, buscam criar mecanismo de avaliação processual do ensino de artes na escola. Nesse sentido por meio do jogo da imitação, criado e posteriormente levado para uma prática mais aprofundada na escola, tendo como fio condutor o conto infantil, possibilitou de certa forma a criar níveis de parâmetros avaliativos entre os alunos.

Esses parâmetros eram elucidados e apontados a partir do ponto de vista do professor, sendo assim, como método avaliativo particular em minhas aulas, os alunos que concluíram o jogo seguindo as regras e comandos que foram dados, conseguiram de fato cumprir com os requisitos para obterem um avanço no processo de ensino, uma vez que, aqueles conjuntos de atribuições fora vencido pelo aluno.

Durante o desenrolar do jogo uma das primeiras coisas que pude notar ao observar a aluna Maria Luiza, foi a sua extrema independência em querer executar todas as ações sozinhas. Ela, juntamente com seus colegas, trabalhava no mesmo espaço, um recorte da escola chamado de canto verde e embora houvessem algumas iniciativas para poder ajudá-la, devido a restrição para com a sua mobilidade, ela sempre se esquivava e prontamente se punha a fazer sozinha.

O jogo começou com o seguinte estímulo: O leão está na selva. Prontamente os alunos começaram a rugir em alto e bom som ao mesmo tempo que se colocavam de quatro no chão utilizando os apoios que havíamos trabalhado semanas antes. Os sons advindos dos rugidos eram de diferentes tonalidades, pois eles estavam pondo em prática o uso dos ressonadores, conteúdo que também havíamos trabalhado na mesma semana que desenvolvemos práticas e utilização dos apoios corporais.

Podia se ouvir rugidos altos, baixos, ronronares daqueles leões que estavam dormindo, rugidos de brigas por território, e até mesmo diálogos travados entre uns e outro, e claro, em forma de rugido.

Maria Luiza por sua vez optou por uma leoa que se dispôs sentada em uma pedra. Segundo ela, ao questioná-la, aquela pedra era a mesma que Nala³⁴ vivia com Simba³⁵ e ela estava ali sentada observando tudo onde o sol pode tocar.

Inevitavelmente recordei-me da referência utilizada por ela, que embora não fosse uma literatura, caminhava na mesma perspectiva de uma história literária, a história do filme O Rei Leão. Ainda em no decorrer do jogo fiz essa anotação em meu diário de bordo, pois logo me surgiu um questionamento um tanto quanto curioso. O filme O Rei Leão é uma animação produzida em 1994, sendo assim não teria como ela ter visto esse filme, não sem o intermédio de uma pessoa da sua família, haja visto que na escola aquele filme nunca antes tinha sido passado.

Mais tarde durante o lanche, perguntei a Maria Luiza como ela conhecia aquele filme e o que ela tinha achado do mesmo, foi então que descobri por seu relato que na verdade ela nem tinha visto o filme, mas sim, ouvido em uma das histórias que sua mãe lhe contava antes de ela dormir. Fiquei surpreso, confesso, e por dois motivos, o primeiro deles em saber que ela havia acionado as suas gestualidades graças a uma história que ela tinha ouvido e segundo por ver que ainda há pais que contam histórias para seus filhos antes de dormir. Essas situações, ou seja, contar historinhas para dormir, ao longo da minha experiência infelizmente só pude ver em filmes e deparar com aquele relato me fez refletir como esses processos ocorrem na realidade.

Nesse momento fica ainda mais evidente para mim, enquanto docente e pesquisador, em como os processos de leitura de diferentes literaturas podem dar vida e forma para as performatividade dos corpos na escola, o quanto o conto do Reino Encantado do Duende Simão poderia ser acionado como recurso disparador

³⁴ Nala é uma leoa do longa-metragem animado produzido pela Walt Disney e pela Walt Disney Pictures, filme este chamado de O rei Leão de 1994.

³⁵ Simba é um leão do longa-metragem animado produzido pela Walt Disney e pela Walt Disney Pictures, filme este chamado de O rei Leão de 1994.

para novas criações artísticas e de se fazer teatro e acima de tudo de se ensinar a arte como um todo.

Maria Luiza ainda estava em jogo, quando de repente ouve a primeira palma, ela sorri sorrateiramente, pois sabe que aquela posição na qual ela estava sentada era confortável para se ficar imóvel. Ela observa atenta a seus colegas que até então estavam transitando pelos espaços de forma mirabolantes e contorcidas, e que agora estavam lutando para manter o equilíbrio corporal numa posição de estátua.

- Agora o Leão está em uma piscina, que a cada minuto fica mais quente até ficar pelando de fogo! (Duas palmas).

Todos pareciam flutuar, outros pareciam estar submersos nadando, Maria Luiza agora sai da sua pedra fictícia e também assume formas pelo ar, ela banca os braços pra lá, para cá, seu tronco se move ao passo que andar costurando seus colegas. – Usem os planos altos, médio e baixo, eu grito, inserindo dificuldades ao jogo, mas Maria Luiza ainda permanece nas mesmas partituras que estavam antes, seus colegas por suas vezes, estavam todos rastejando pelo chão e outros ainda estavam pendurados nas cercas que circundam a escola.

O jogo ganha forma, agilidade e cada vez vai ficando mais frenético, com isso, insiro um novo comando pedindo a eles que controlem a respiração e usem o diafragma, esses ensinamentos acerca do corpo, haviam sidos trabalhados com eles a cerca de duas aulas anteriores.

- (Uma palma... todos param. “Agora, o leão se transformou numa centopeia que ficou presa numa rede de pescar” duas Palmas... O jogo recomeça.

Todos estão no chão, presos por cordas invisíveis, uns gritam, outros pedem socorro em “centopeies” outros já conseguem se soltar e vão ao encontro dos outros que estão presos para ajudá-los. Nesse ponto fica evidente a interação entre eles para que uns ajudem o outro. Pedro vai ao encontro de Maria Luiza, pois ela ainda estava no chão presa por suas cordas, ela por sua vez, o expulsa.

- Não! Eu consigo, eu consigo... (Pedro Fala baixinho para ela... “Você não pode falar normal, tem que ser que nem as centopeias falam”), eu de longe vejo a interação, mas finjo não ver para não influenciar o que estaria por vir.

- Vem deixa eu te ajudar... diz Pedro a ela. Não! Não precisa. Pedro nesse momento que segurava seu braço na intenção de levantá-la a solta e ela cai no chão.

Após esse ocorrido, imediatamente insiro um outro comando. (Duas palmas, todos estão dormindo e sonhando que são pássaros voando pelo céu. Duas palmas, o jogo recomeça).

Percebo Maria Luiza ainda deslocada, tentando se adaptar ao novo comando, sinto que vou perdê-la no jogo e antes que isso aconteça vou paliativamente me aproximando dela, enquanto vou dando adjetivos para esse sonho que todos os outros alunos estão embalados.

- Sintam como se vocês fossem folhas leves caindo de uma árvore, é assim que um pássaro deve se sentir quando está voando, sintam o vento passar por suas asas, o vento está gelado... Olhem para baixo e vejam todas as pessoas do tamanho de formiguinhas, voem ao encontro de uma árvore e quando chegar lá vocês vão começar a cantar para atrair outro pássaros. (As interações estão todas acontecendo nesse momento). Quando encontrarem uma árvore, juntam-se uns próximos dos outros para poderem voar pertinho uns dos outros... (A interação entre os alunos ganha forma com a aproximação deles em um formato de bolinho de conjunto de pessoas)

(TRÊS PALMAS) ... O jogo se encerra, e para minha surpresa as palmas não haviam sido dadas por mim, e sim por Maria Luiza.

Durante todo os processos de ensino de artes juntamente com os alunos, sempre deixei claro que a arte é aprendida e ensinada de forma colaborativa, e que os alunos também podiam criar seus jogos, suas regras dando assim independência e autonomia para o aluno no seu processo de criação.

Deparar com a ação da aluna Maria Luiza encerrando o jogo repentinamente, me fez pensar em até que ponto ela estava usufruindo deste direito de também poder guiar e colaborar com o jogo, seguindo lógica da ação de colaborativa. Estava ela colaborando com o jogo ou boicotando o mesmo, para não ter que ligar com o processo de ajuda que vinha recebendo de seus colegas? Ou será porque ela estava encontrando dificuldades devido a sua mobilidade reduzida encerrando assim o jogo visto que ela sabia e lembrava do comando inicial?

Essa conversa foi tratada com ela, e somente com ela mais tarde, nas nossas rodas de conversas informais, essas conversas informais a que me refiro são aqueles diálogos que tinha sempre com meus alunos nas brincadeiras, nas contações de história dentre outros momentos fora da configuração de aula de artes.

Perguntei a Maria Luiza o porquê de ela ter encerrado o jogo já que ela estava indo tão bem. Ela por sua vez mesmo um pouco envergonhada ainda sim me respondeu dizendo que havia encerrado o jogo, pois suas pernas estavam doendo devido as botinhas ortopédicas que ela estava usando alegando que elas estavam apertadas demais.

Prontamente após essa conversa acionei a equipe pedagógica da escola e convoquei uma reunião com os pais dela para dar esse feedback, já que em decorrência dessa dor, Maria Luiza poderia sofrer atrasos ou restrições em seu processo de evolução nas aulas ou até mesmo criar outras lesões em decorrência do uso impróprio da bota ortopédica que a ajudava a andar.

Feito isso, os pais compareceram na escola e conversaram comigo e com a equipe pedagógica, eles alegaram que já estavam nesse processo de troca e que optaram por esperar até que ela completasse 06 anos de idade, pois poderiam economizar financeiramente, já que, devido ao crescimento acelerado da aluna, eles tinham que efetuar essa troca quase que uma vez por ano.

Os pais por sua vez foram alertados pela equipe gestora dos riscos que a aluna poderia ter para com o seu progresso nas aulas devido a esse incômodo, ademais foram apresentados para os pais pela equipe especializada do AEE³⁶, as benefícies que ela, a aluna, poderia ter ao usar um equipamento mais confortável e compatível com as suas necessidades.

Observar a performatividade dos corpos na escola, foi para mim, observar a maneira como cada criança lida com os estímulos propostos em aula, cada qual em

³⁶ AEE. Atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas

seu processo de criação. Mais do que isso é poder ver, contribuir e ajudar para o aprimoramento e desenvolvimento de cada um desses processos.

Durante o decorrer do ano letivo, pude observar em cada uma das crianças, diferentes mecanismos e processos artísticos sendo acionados para dar vida ao que se era proposto nas aulas de artes. Cada contribuição era singular, mesmo que o comando ou o jogo fosse o mesmo, isso porque cada corpo interagia e se manifestava da sua forma. Isso em grande parte se dava em decorrência das diferentes vivências de cada um dos alunos, evidenciando assim, em como o repertório de vida pode influenciar nos trabalhos e resultados de cada indivíduo.

O desenvolvimento humano, nesse sentido, se torna um fator importante e agregador para com os resultados que obtive ao observar cada aluno naqueles momentos, o modo como falavam, a maneira como lidavam com situações adversas como, por exemplo, o lidar com o “Não” para algumas das atividades ou interesses de cada aluno.

As interações sociais entre família, crianças e sociedade, são um dos vários fatores que promovem dentro do espaço escolar as múltiplas manifestações artísticas, que por sua vez, denomino aqui neste trecho da escrita como “As performatividade dos corpos no ambiente escolar”. Levo em consideração também que, eu enquanto professor, ocupante desse espaço juntamente com as crianças também me torno influenciador e atravessador dessas vivências/experiências, já que contribuo com elas no sentido de agregar conhecimentos, aqueles que são previamente preparados para as aulas de artes, lembranças, afetividades dentre outros elementos sócio afetivos e culturais que estão presentes na formação do aluno assim como a família e o meio no qual ela vive.

(Imagens 19 e 20 – Pintando os muros da escola e cantando para memorar)



(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

(Imagens 21, 22, 23 e 24 experimentos com musicalização, dança e teatralidade)



(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

Particularmente eu amo as fotografias... Embora elas não falem muito, por vezes e por si próprias, elas carregam em si o registro da lembrança, um frame do que foi, do que é e do que ainda continuará sendo do ponto de vista do espectador. (SANTOS, Rodrigo).³⁷

³⁷ Notas e reflexões que irão compor o livro que estou escrevendo.

CAPÍTULO 5. O CIRCUITO NA ESCOLA

A morte é apenas uma travessia do mundo, tal como os amigos, que
atravessam o mar, e permanecem vivos uns nos outros.

Porque sentem necessidades de estar presentes, para amar e viver o
que é onipresente.

Nesse espelho divino, veem-se face a face; e sua conversa é livre e pura.

Este é o consolo dos amigos e embora se diga que morrem, sua amizade
e convívio estão, no melhor sentido, sempre presentes, porque são
imortais.

(William Penn, *More Fruits of Solitude*).

5.1 MODIFICANDO OS ESPAÇOS E CRIANDO ESPACIALIDADES ARTÍSTICAS.

Quando o conto, *O Reino Encantado Do Duende Simão* chega a sua forma final, e os conteúdos artísticos acerca do ensino de artes na escola começam a ser finalizados começa a emergir um ponto importante e um marco especial para com a escola, ou seja, busco neste momento compilar as principais práticas e exercícios/jogos cênicos em um único processo. Deste modo, começam-se os trabalhos para a construção do circuito artístico para a entrada no Reino Encantado.

Este circuito a que me refiro faz jus a um termo de um conjuntos de atividades que são dispostas em um mesmo local, ou seja, a palavra se refere a um itinerário organizado no âmbito de alguma atividade, em meu caso, atividades práticas e artísticas, assim como em um circuito com provas esportivas.

O desejo para esta ação era primeiramente de reforçar os conteúdos de artes trabalhados com os alunos, mas mais tarde essa ação se tornou um

verdadeiro rebuliço na escola, pois havia se tornado uma atividade lúdica e recreativa por conta da estética que o circuito tomou. Essa estética estava muito atrelada a uma parte da escola que continham muitos brinquedos coloridos, nesse espaço as crianças sempre se divertiam muito, primeiro porque os brinquedos que haviam ali era um cenário rico para a imaginação dos alunos, e segundo porque o brincar estava presente ali novamente em primeiro plano.

O espaço escolhido para criar esse circuito na escola foi um corredor que ficava logo atrás da sala da direção, esse espaço era restrito aos alunos, pois para se chegar até lá, antes era preciso passar pelo estacionamento. Só o fato de ser naquele lugar, que as crianças eram sempre proibidas de estarem, já foi suficiente para aflorar ainda mais a imaginação e interesse dos alunos.

Vale ressaltar que a confecção desse circuito artístico neste espaço foi ao mesmo tempo que motivador, no sentido de criar novas perspectivas de ensino de artes, foi também desafiador, umas vez que a maioria dos espaços nesta escola, assim como em muitas, não era devidamente preparado para serem ocupados, sobretudo por crianças pequenas.

Dentre muitos fatores destaco os principais motivos, que dificultaram o processo para com o trabalho, são eles: Inacessibilidade para crianças com deficiência, obstrução devido ao fluxo de carros que usavam aquele espaço para estacionamento, entulhos que eram deixados naquele local para que ficassem fora do espaço visível da escola e por fim mas não menos importante, a falta de material para que se fosse possível criar um espaço minimamente seguro para os alunos. Nesse sentido trago à tona um pensamento que compartilho com pensamento de SIMONE RECHIA (2006)³⁸.

Assim, faz-se necessário salientar que as atuais condições físicas dos ambientes escolares destinados às práticas lúdicas são desfavoráveis à potencialização da cultura corporal. [...] Muitas escolas visualizam somente como possibilidades quadras poliesportivas ou quadras de cimento predeterminadas para a realização de alguns esportes tradicionais, transformando tudo em “cimento”, com uso restrito às aulas formais de Educação Física, deixando em segundo plano preocupações com espaços

³⁸ Professora do Departamento de Educação Física /Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade (Cepels) – Universidade Federal do Paraná (UFPR).

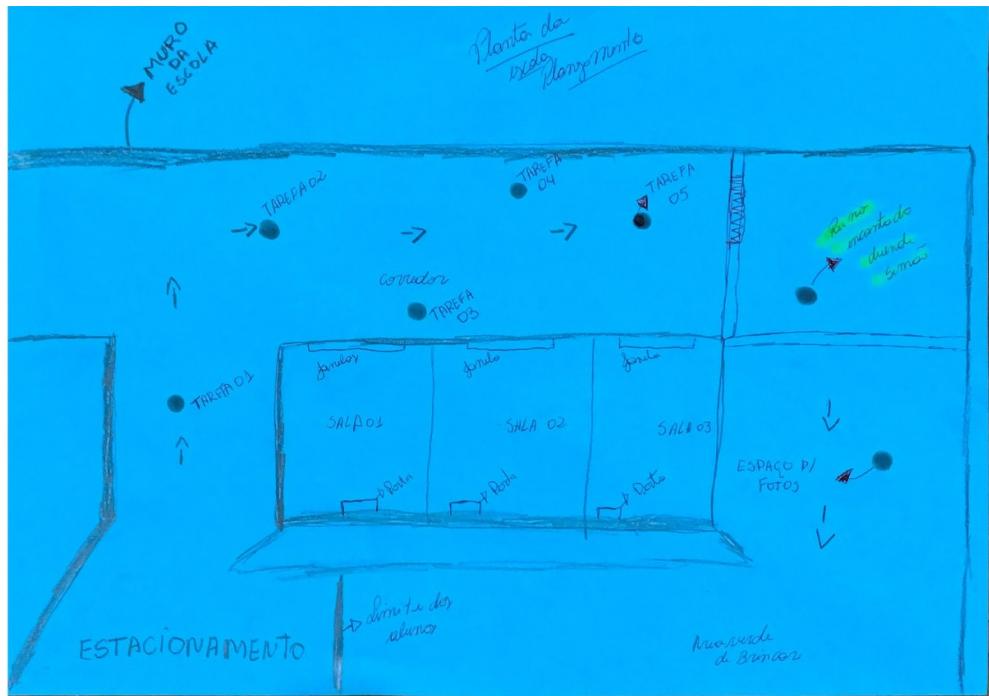
mais harmoniosos (áreas verdes e/ou pontos de encontro, por exemplo) para vivências lúdicas espontâneas, nos interstícios das aulas formais. (RECHIA, Simone. p. 100 Ano: 2006).

Sendo assim, para que eu pudesse contornar essas situações adversas e tornar os espaços da escola mais harmoniosos, foi preciso uma grande força tarefa na escola. Esse trabalho acabou resultando em horas extras de jornada de trabalho no período do contraturno para que fosse possível preparar os materiais necessários bem como o espaço que iria trabalhar mais tarde com os alunos em tempo hábil.

Nesse momento tive muita ajuda que me fora de vital importância, ajuda essa que vieram das profissionais das salas de recursos, das profissionais que atuavam no AEE e nas salas de Psicomotricidade dentre outras ajudas que recebi de algumas das professoras que estavam envolvidas comigo no processo bem como profissionais de apoio.

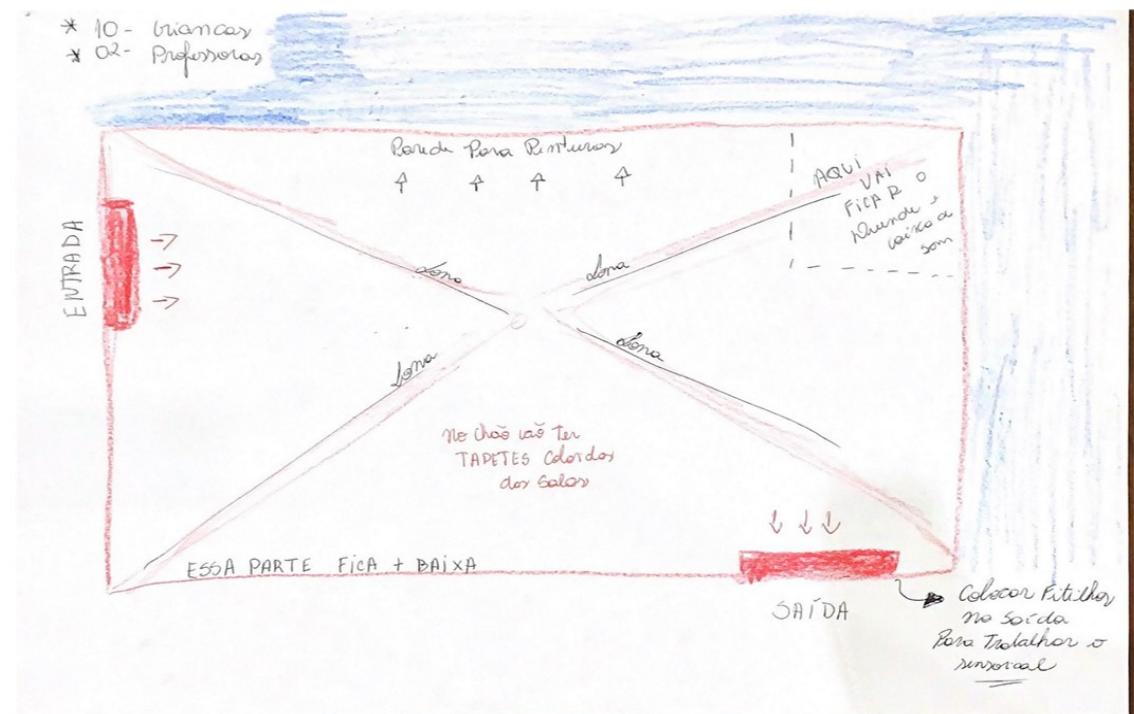
- Abaixo, segue anexo a elaboração das plantas criadas no processo de planejamento do espaço.

(Imagem 25. Planta da escola para planejamento do circuito)



(Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)

(Imagem 26. Planta da escola para planejamento do circuito)



(Acervo pessoal de Rodrigo Müller)

Para conseguir elaborar as atividades dos circuitos, contei também com diversos materiais que haviam na escola, esses materiais variam desde os recursos que a escola oferecia até mesmo itens recicláveis que passaram por reformas para poderem ser utilizados como, pneus, cortinas, brinquedos da própria escola, paletes que haviam sidos usados em outros eventos dentre outros.

Para elaborar as atividades práticas que iriam compor os circuitos, optei por criar 06 atividades que culminaram na passagem secreta que dava acesso ao Reino Encantado do Duende Simão. Cada uma das atividades que compunham o circuito visava relembrar os conteúdos já estudados em artes durante o ano letivo, nesse sentido, o aluno além de relembrar os conteúdos teóricos, poderiam também Brincar/Experimentar-los em um processo prático, lúdico e pedagógico na forma de um jogo cênico teatral.

- 1º atividade: *Teia de aranha.*
- 2º Atividade: *Ponte do equilíbrio.*
- 3º Atividade: *Planos alto, médio e baixo.*
- 4º Atividade: *O salto no planeta sem gravidade.*
- 5º Atividade: *Os pneus coloridos saltitantes.*
- 6º Atividade: *O rastejo da minhoca e as mímicas dos animais do planeta dos duendes.* (Nessa Atividade encontra-se a entrada para o Reino Encantado).

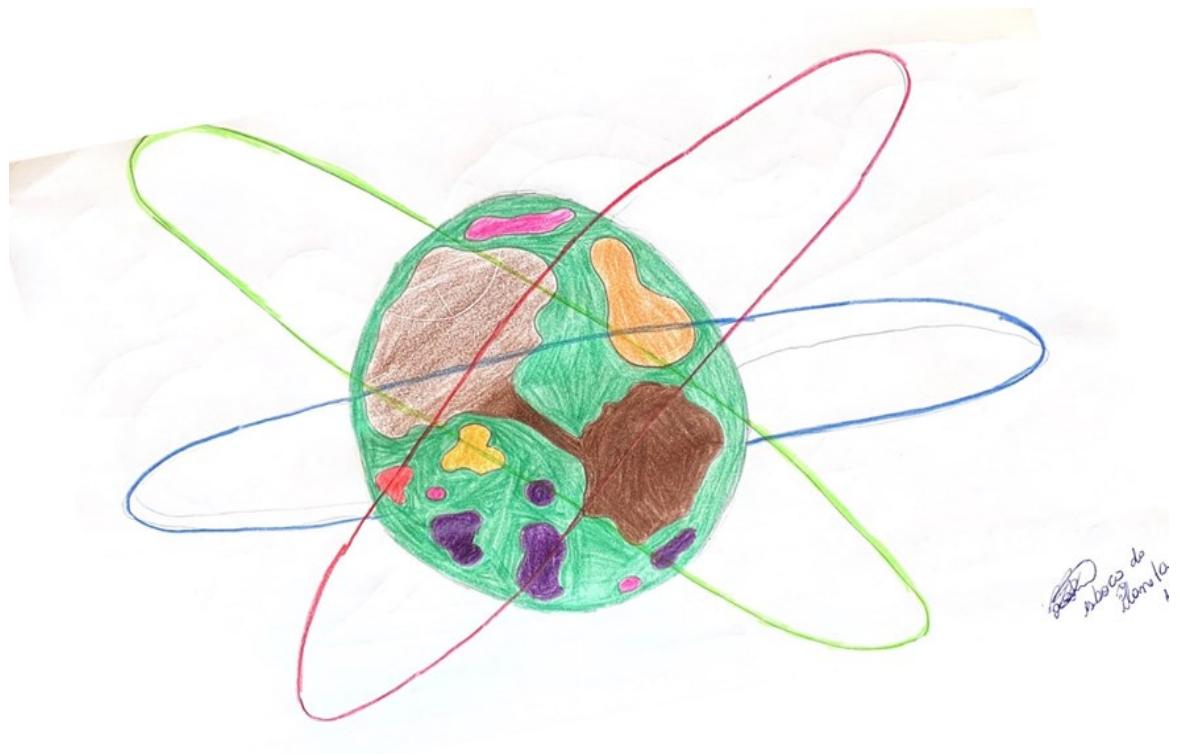
Mais tarde, quando a finalizei o livreto que conta a história do Reino Encantado do Duende Simão, algumas das tarefas transcritas para o livro sofrerão alterações passando a serem às 05 tarefas. Essa mudança se fez necessário uma vez que o trajeto do circuito original durante a fase de execuções, enquanto espectador e mediador das ações, acabei fundindo duas atividades que tinham o mesmo fundamento e acionavam os mesmos recursos corporais e objetivos finais dos alunos. Deste modo ao invés de termos “O salto no planeta sem gravidade” e “Os Planos Alto, Médio e baixo” tivemos uma única ação denominada de “Os Três Níveis”.

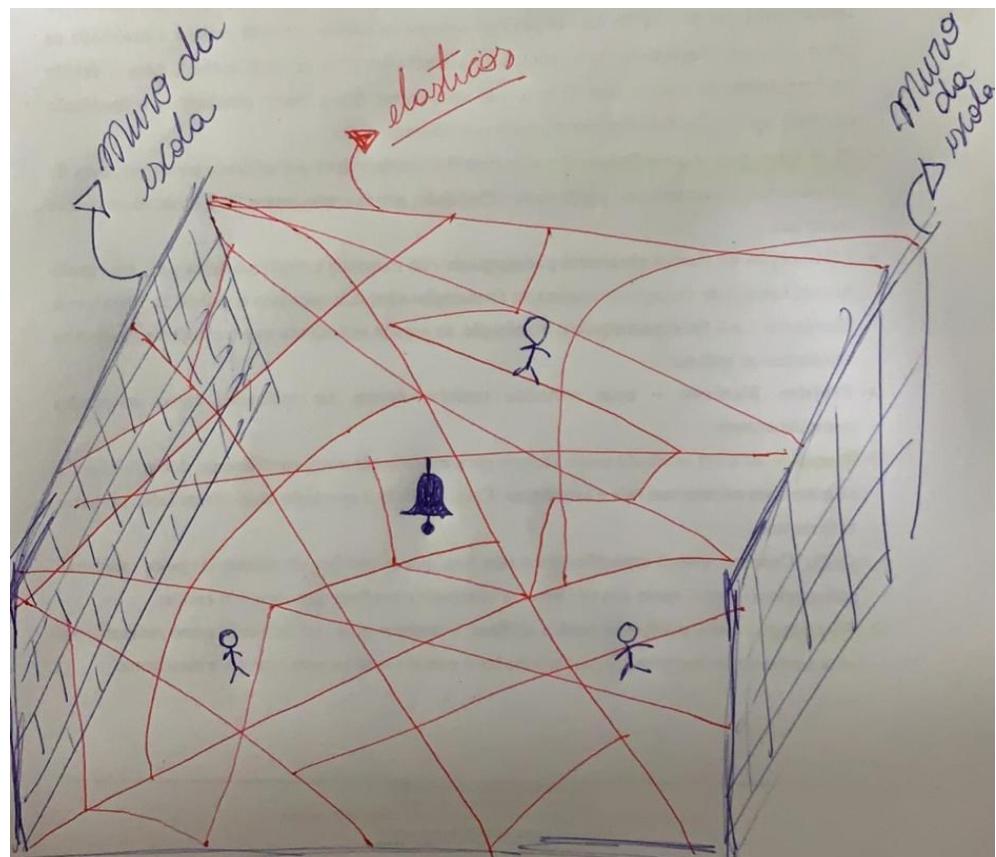
Assim como aparece na escrita final do livro “O Reino encantado do duende Simão” as atividades e ou tarefas passaram a ser chamadas de:

- 1º atividade: *O Caminho do equilíbrio.*
- 2º Atividade: *Os Três Níveis.*
- 3º Atividade: *A Teia de Aranha.*
- 4º Atividade: *O Jogo da Imitação.*
- 5º Atividade: *A Passagem secreta: O Reino Encantado.*

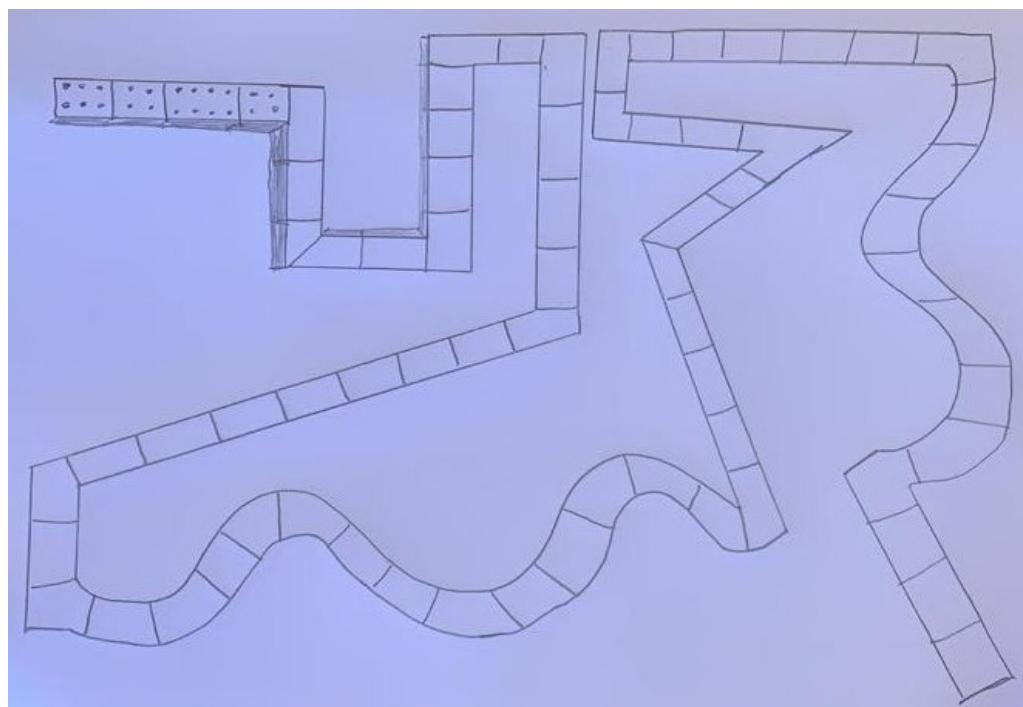
Abaixo apresento alguns dos esboços que fui rascunhando antes dos processos ganharem suas formas físicas no espaço escolar. Os desenhos apresentados aqui, estavam até então apenas no plano das ideias e foram ganhando forma fisicalidade a partir do mês de outubro de 2018.

(Imagem 27. Esboço para criação do Planeta dos Duendes que aparece no livro. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)





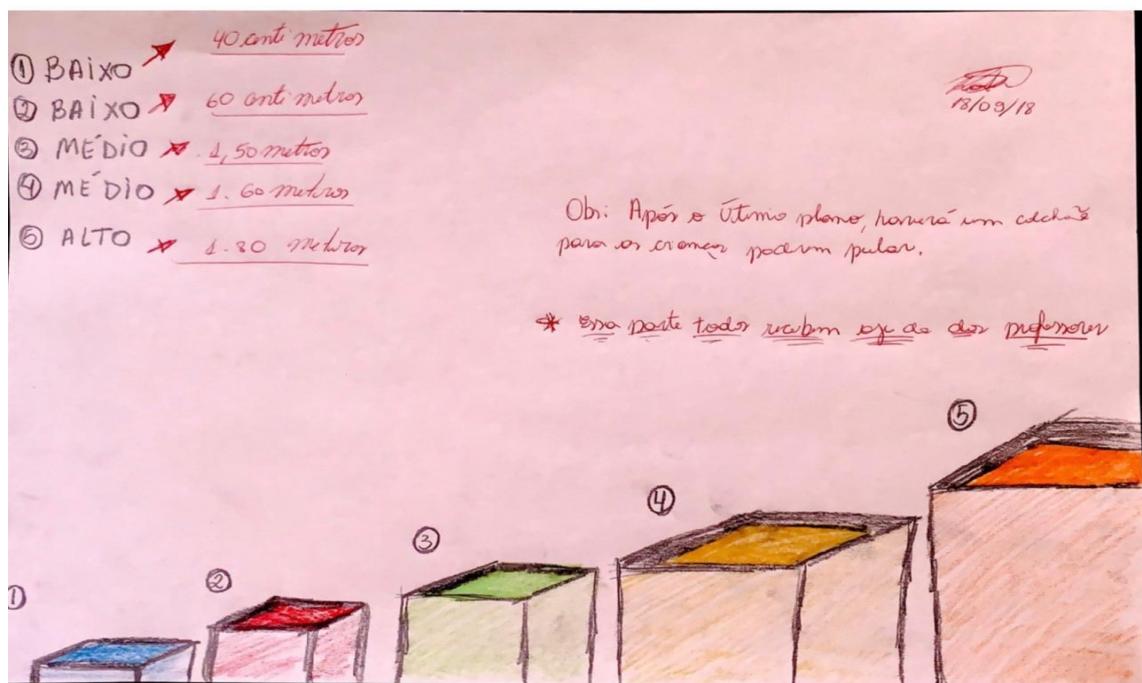
(Imagem 28. Esboço para criação da arte da tarefa Teia de Aranha. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)



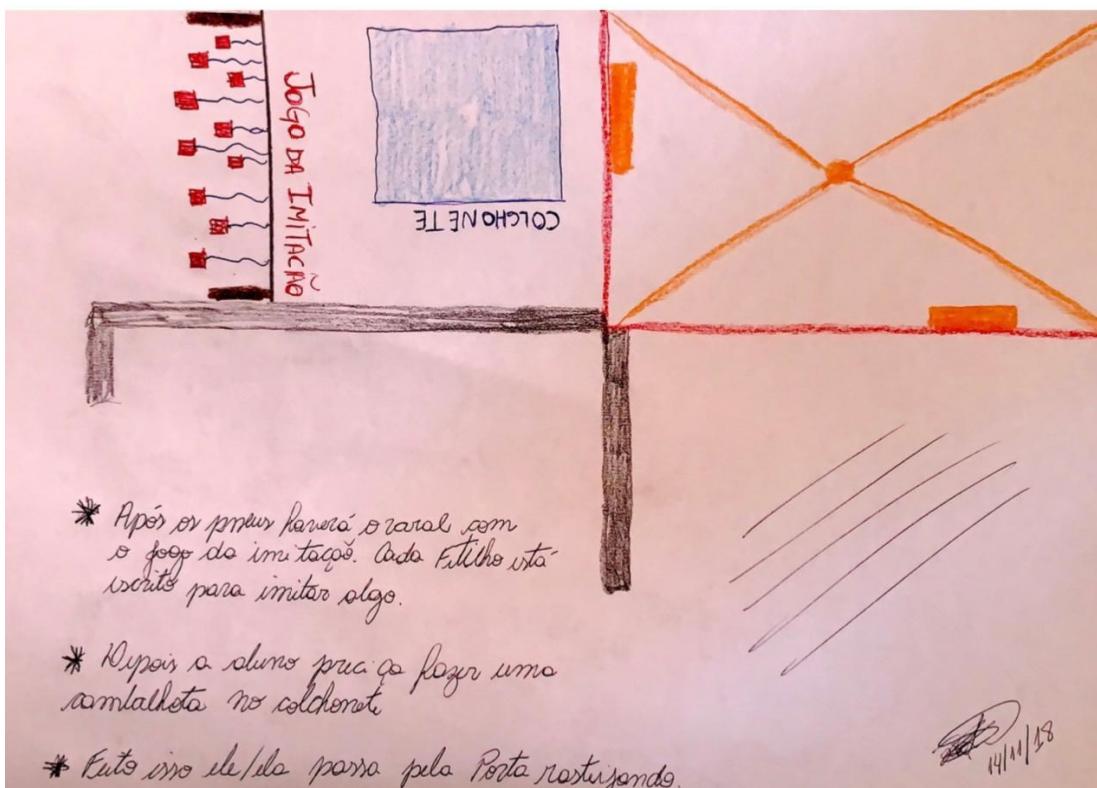
(Imagem 29. Esboço para criação da arte da tarefa O Caminho do Equilíbrio. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)



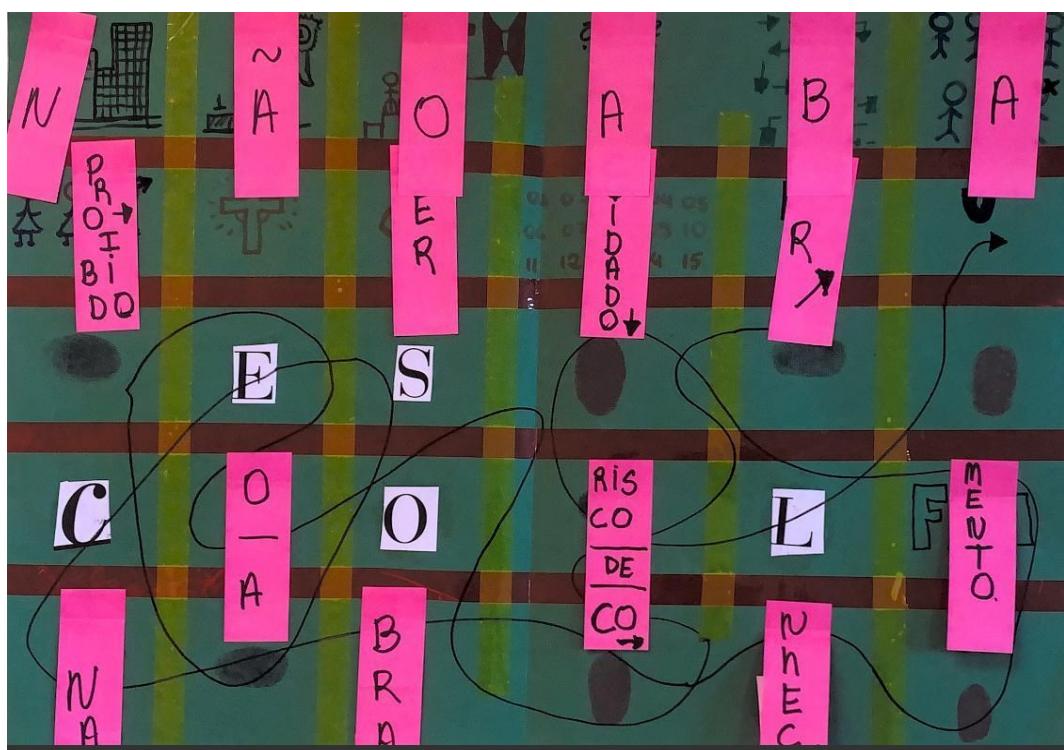
(Imagem 30. Esboço da atividade dos Pneus Coloridos. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)



(Imagem 31. Esboço da atividade Os Três Níveis. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller).

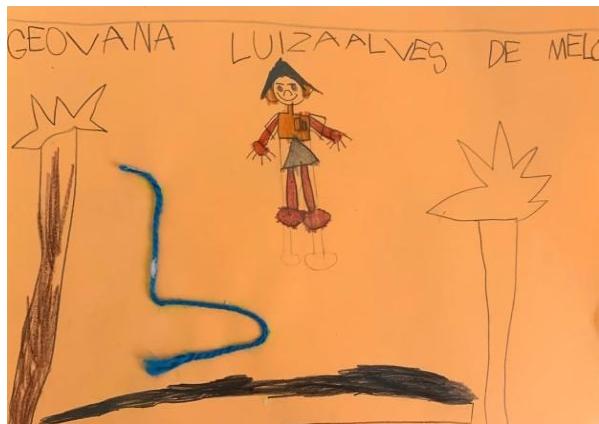


(Foto 32. Esboço da atividade O Jogo da Imitação. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)



(imagem 33. Arquivo pessoal: Esquema de visualização das atividades que seriam desenvolvidas na escola. Disciplina de mestrado 1º ano. Acervo Pessoal de Rodrigo Müller)

Portfólio pessoal. Alguns dos registros dos alunos numa projeção de como eles imaginavam que seria o reino encantado e o uso da Fitinha do poder azul.



(Imagens 34 e 35. Portfólio de alunos)



(Imagem 36. Portfólio de alunos)

Foto 34: Retratação do aluno João Pedro Gouveia. 1º Período A

Foto 34: Retratação da aluna Geovana Luiza Melo. 1º Período B

Foto 36: Retratação da aluna Lara Valentino da Silva. 2º Período A

Com a proximidade do fim do ano escolar e os encerramentos das atividades acerca do Reino Encantado comecei a fazer um levantamento juntamente com as professoras dos resultados obtidos durante o processo. A ideia era criar um portifólio artístico com os materiais desenvolvidos por cada aluno, esses materiais a que me refiro, eram os desenhos, os filhos dos desejos que as crianças enviariam ao Duende Simão, os cartões de visitas, as cartas que foram escritas por cada uma das crianças bem como outras coisas como certos registros fotográficos.

Esse portifólio na concepção artística é de extrema importância e de grande valia, pois o mesmo representa e fala muito sobre o desenvolvimento da criança, possibilitando ao professor mediador a criar um processo avaliativo de cada um dos alunos. O portifólio descreve as singularidades de cada um dos envolvidos, e além de dispor os resultados alcançados em aula, no caso a de artes, reflete muito em como os resultados são levados para a casa e para com a família, seja nos deveres de casa assim como na relação que se estabelece entre os entes familiares.

Ademais, avaliar o aluno, de maneira processual e gradativa com base nas suas produções e envolvimentos para com as aulas, foge das convenções de avaliações tradicionais, ou seja, aquelas que muitas vezes são representadas por aplicações de provas escritas e que comprovadamente não são tão efetivas, sobretudo para crianças nessa faixa de idade.

Ainda na perspectiva avaliativa e processual como ferramenta pedagógica pra o professor de artes, podemos destacar a importância do portifólio na formação do aluno, assim como a maneira mais eficaz em como esse documento ganha forma. Nesse sentido, é de extrema importância a organização do profissional para que os materiais sigam uma linha cronológica, estética e poética, de modo que os resultados finais não sejam somente papéis que mais tarde poderão ser descartados.

Zanellato (2008) reforça a potencialidade do portifólio enquanto processos avaliativos em todas as esferas institucionais, seja ela pública ou privada, indo não

só dos anos iniciais, mas até mesmo, aos cursos superiores. Deste modo, fica ainda mais evidente o quanto os modelos tradicionais de “provas” são ineficazes para com a avaliação do estudante. Nesse sentido Zanellato (2008) diz.

O portifólio é constantemente apreciado pelo professor, exigindo uma nova concepção de avaliação, diferente daquela de “provas”, testes e exames. Essa concepção aponta um novo olhar do professor sobre o que planeja com os estudantes e o que efetivam, todos em parceria. Um ponto importante fica claro, em relação ao processo de avaliação, quando utilizamos o portifólio: um resultado alicerçado na profunda reflexão das ações de diálogos contínuos do estudante com o professor durante toda sua produção de ensino, podendo assim afirmar-se que o portifólio pode fornecer evidência sobre os constrangimentos e coerências, sobre o grau do sucesso e insucesso do estudante, permitindo-lhe fluir o pensamento, à medida que se torna capaz de analisar criticamente as suas práticas, desde o nível técnico ao ético. (ZANELATO, José. Pág.23 Ano. 2008).

Para finalizar os trabalhos na escola E.M.E.I Professora Maria Luiza Barbosa de Souza, diante das intercorrências que foram aparecendo nos momentos finais do ano letivo, dentre elas a formatura dos alunos do 2º período, que não estava programa no calendário escolar, fizeram com que, eu, juntamente com a equipe da escola abrissemos mão da construção do portifólio físico final que seria entregue para os pais de cada aluno.

Ao invés disso, optamos por juntos catalogar esses materiais e deixá-los na escola para que os pais e ou responsáveis pudessem recolher-los no último dia escolar. Os materiais foram catalogados por ano e nome de cada um dos alunos, e permaneceu na escola até o término das atividades escolares.

Vale ressaltar que muito material físico fora produzido durante o ano letivo, isso por sua vez possibilitou que, durante a pesquisa, eu pudesse trazer alguns desses materiais para uso pessoal para poder acioná-los quando necessário para compor elementos poéticos para a escrita desta dissertação.

Outro ponto importante sobre os levantamentos desses materiais foi uma intercorrência que fatidicamente aconteceu no transcorrer do processo de levantamento e arquivamentos desses itens que mais tarde iriam compor o acervo para a escrita. O computador que usava para trabalho bem como para escrita me foi roubado fazendo com que eu perdesse cerca de 60% dos matérias que já havia selecionado durante o ano letivo.

Dentre esses matérias haviam fotos, vídeos, relatos de funcionários, ficha das evoluções de muitos dos alunos, relatos de pais dentre outros documentos de

extrema importância para o processo de avaliação metodológica e artística das aulas de artes bem como para com o meu acervo pessoal para que mais tarde eu pudesse aciona-lo para fazer parte da escrita.

Destaco a importância do arquivamento desses documentos, uma vez que, para as aulas de artes ou trabalhos artísticos extra sala de aula, esses documentos acabam sendo uma fonte de comprovação e registros importantíssimos para os profissionais envolvidos nessa área corroborando então com o ideal apresentado antes aqui e defendido para na forma de portfólio. O portfólio configura-se nesse caminhar como um compilado de documentos e ou arquivos contendo fotos, vídeos, notas dentre outros elementos. Portanto, da mesma maneira como esses documentos/portfólios são criados pelos alunos o professor nesse processo também cria o seu portfólio pessoal.

[...] um portfólio é algo mais do que uma recopilação de trabalhos colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas. Como diz Gardner (1994, p. 84) no portfólio é possível identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando, e porque houve um enfoque inadequado, tanto em relação ao esforço quanto às estratégias de aprendizagem de cada estudante, e aponta a direção para a qual será mais promissor a projeção de um enfoque futuro. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitas lacunas que o artista/docente busca preencher durante sua vida, seja na academia, no trabalho em sala de aula, nas relações em que se estabelece com o outro ou em si mesmo enquanto pesquisador. Em seus múltiplos sentidos, o artista docente busca na realidade sentir-se completo. Há de se perceber uma certa frustração nessas palavras: “sentir-se completo”, isso porque o artista/docente sabe e reconhece acima de tudo que este é um caminho fadado ao fracasso, pois estamos inteiramente e cotidianamente nos preenchendo de diversas formas distintas, espiralando-se, se constituindo, se transformando.

Finalizar esta etapa dos processos artísticos-pedagógicos na Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Luiza Barbosa de Souza, foi e ainda é uma latente reverberação dos sentimentos que foram me preenchendo nesse caminhar. Algumas dessas reverberações transbordaram em outras instâncias e por consequência germinaram frutos de novos pontos de vistas e novas possíveis metodologias para com o ensino de Arte com uma abordagem para com conto *O Reino Encantado do Duende Simão*.

Uma dessa reverberações indicou que os processos artísticos-pedagógicos desenvolvidos nesta escola estavam caminhando para os lugares de potências possíveis. Refiro-me a esse ponto com base no convite recebido por parte do CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz da cidade de Uberlândia-MG, para que a pesquisa desenvolvida, bem como o conto que foi trabalhado na escola fossem compartilhados entre os professores da rede municipal de ensino na forma de um curso de formação. Esses cursos de formação são oferecidos todos os anos por uma equipe da rede pedagógica para todos os profissionais envolvidos na área da educação.

Sem dúvida, poder compartilhar parte desta investigação e dos desejos que pulsava naquele momento foi um grande disparador para minha atuação no ambiente escolar. Além disso, com tal reconhecimento, foi possível estabelecer uma troca mais efetiva de saberes e experiências entre professores de Arte que atuavam em outras escolas bem como entre professores de outras disciplinas que, de algum modo, viram interesse nas práticas que estavam sendo desenvolvidas.

Ainda em se tratando das experiências, retomo o quanto elas foram importantes para com este trabalho bem como foram me modificando ao longo do percurso. A(s) experiência(s) como pronuncia LAROSSA (2002), foram me constituindo, fazendo-me adaptar às circunstâncias que foram aparecendo durante as aulas com as crianças, com as professoras e com os pais desses estudantes num emaranhado pedagógico extremamente complexo (mas também sensível) que pode ser o espaço da escola, especialmente da educação básica pública.

Adaptar-se segundo o filósofo Fiodor Dostoievski (1821 – 1881), é algo inerente ao homem, isso me faz rememorar as inúmeras adaptações que tive ao longo desse processo de investigação. Nesse sentido, agora não procuro me igualar meramente a um pensamento filosófico ou teórico para desenvolver processos artístico-pedagógicos. Destaco assim, as práticas que foram assumidas por mim, no espaço escolar tendo como fio condutor a figura do *trickster*, criatura/ser/ou personagem este, que não só se adaptava, mas agia com maestria as mudanças bruscas que ocorriam na escola. Um ser transmutante, sensível, atento, desviante, passível de mudar de rumo, que propõe outros olhares tal como tem sido o papel da Arte na Escola, desde que perspectivas pautadas em ensino mais expandido para aprendizagens singulares, diversas e significativas.

Enquanto docente-artista-pesquisador assumidamente apropriando-se desse ser mitológico, fui burlando os pais que não aceitavam a figura masculina no espaço escolar, fui adequando atividades para que outros professores pudesse somar comigo nos processos de ensino de artes, criei e sistematizei um conto lúdico pedagógico aproveitando o interesse e estabelecendo uma escuta aberta para com meus alunos, enfim, a figura *trickster* me colocou neste lugar de constante mutação e reconfiguração ao mesmo tempo que me fazia refletir se, eu, enquanto *trickster* estava sendo o vilão ou o herói, mesmo que trapaceiro. Tal sujeito demandou uma demora para perceber que tal atitude sorrateira pudesse conceber outros olhares para as práticas de marcar o corpo com experiências enviesadas e significativas. No caminho também pude me perceber, aceitar, retomar e iniciar novamente como um artista/docente *trickster* que jinga em abordagens e concepções formatadas de educação promulgadas por redes, sistemas e métodos de ensino.

Finalizar os processos nessa escola possibilitou ao final do ano letivo um olhar para com as mudanças que ocorreram na janela de apenas um ano, no ano

de 2018. As mudanças foram perceptíveis, sobretudo nos estudantes, alguns haviam ingressados na escola sem nem mesmo saber falar, e para essa situação, enquanto professor acionava modos coletivos de integração que propiciava, o diálogo, a expansão dos corpos-crianças de um modo, reverberado na sua comunicação oral. Outra mudança perceptível foi a aceitação da comunidade familiar, de modo geral com minha presença e atuação na escola, fruto de um caminho que precisou ser trilhado, com rotina, dedicação, planejamento, organização, aberturas, desvios, dúvidas, conflitos e tantos desafios que a escola nos provoca.

O percurso atravessado nessa jornada investigativa, de um sujeito, artista (ator e marcado por outras tantas experiências na arte) demonstra nessas breves palavras conclusivas as frestas, os vieses, as rachaduras e na presença constante do artista inquieto em movimento na escola. Com isso, percebi uma possibilidade de modificar o espaço da escola, dialogar, mostrar outras perspectivas de ensino especialmente no âmbito da educação infantil pautado em metodologias prontas e brincadeiras ensaiadas e desarraigadas do corpo-docente.

permitiu que outros educadores pudessem sair, mesmo que por um breve momento, das suas zonas de conforto, abriu um leque de possibilidades de lidar com pais e ou responsáveis que atribuíam, até então, o ato de educar somente a figura feminina, pelo menos na educação infantil. Essas e outras possibilidades foram ecoando à medida que elas eram apresentadas ao público que me cercava.

Logo, o sentimento de preenchimento ao qual eu me referia ganhou novos limites à medida que lacunas e ciclos foram se fechando. Deste modo é possível abrir brechas que possibilitasse que os trabalhos possam ganhar ainda mais força para extrapolarem os muros da escola. Dessa maneira, quando os trabalhos alcançam essa dimensão de abarcar novos espaços, o ato de educar e o fazer artístico tornam-se então um fio condutor com um viés democrático para o ensino que até então estava presente em um único espaço e que agora ganha outras reverberações em outras esferas educacionais.

Concluindo, as abordagens elucidadas aqui nesta dissertação, além de contribuírem com novos horizontes, novas perspectivas e metodologias de ensino de artes, problematizações em diálogos com os autores abordados, dentre outros,

trazem à luz o desejo de que o atuar na docência seja um ato repleto de novas possibilidades para o artista docente.

Dentre as inúmeras possibilidades e formas de se atuar destaco a importância de se deixar ser atravessado pelas experiências, sejam suas ou a de quaisquer outros envolvidos, de estar aberto a lidar com as dificuldades e empecilhos que são também inerente ao ato de educar, sobretudo se você for homem, na educação básica, igualmente a mim.

Por fim, é preciso estabelecer novas criações e reinvenções que permitam a esse artista/docente continuar sempre se transbordando, evocando e ecoando saberes e conhecimentos, alimentando os que os cercam e abrindo novas lacunas para serem preenchidas nas experiências do ensino-atuação em Arte na Educação Básica. E assim, o sujeito que inicia essa jornada transborda-se de experiências espiralando vontades e potências nesse ponto de parada, que certamente será um momento para um novo passo na atuação e no ensino de Arte na Escola.

*Ah, desgraça inerente à raça!
o grito torturante da morte
e o golpe que atinge a veia,
o sangramento inestancável, a dor,
a maldição insuportável.*

*Mas há uma cura dentro
e não fora de casa, não
vinda de outros, mas deles próprios
por sua disputa sangrenta. Apelamos a vós,
deuses da sombria terra.*

*Ouvi bem-aventurados poderes soterrâneos -
atendei o nosso apelo, socorrei-nos
Favoreci os filhos, dai-lhes a vitória.*

(Ésquilo, As coéforas)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar.** Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.
- BARTHES, Roland. **Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés.** São Paulo: Cultrix, 2008.
- BARBOSA, Ana. Inquietações e mudanças no ensino de artes. Editora cortes ano 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: Acesso 06 de outubro 2020.
- BALANDIER, Georges. **O poder em cena.** Brasília Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- BIANCALANA, Gisela. **A Presença Performativa nas Artes da Cena e a Improvisação.** UFSM. Revista Brasileira de Estudos da Presença vol. 1, núm. 1, pág. 122. Ano 2011).
- CASTRO, Sueli Pereira. **Introdução ao estudo da realidade social.** Sociologia. Fascículo 01. Cuiabá-MT: Ed. UFMT, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999
- CHARREU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais.** Cad. Pesqui. São Paulo, v. 45, n. 156, p. 410-425, Julho 2015 . Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200410&lng=en&nrm=iso>. access dia 07 Out. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053142839>.
- COSTA, Daniel S. **Corpo Mnemônico: encruzilhando corporalidades populares brasileiras e histórias de vida num(a) giro(a) performativo(a) decolonial.** 2019. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/WfQCQX8>. Acesso em: 07 setembro 2020.
- COSTA, Daniel S. **A dança na Escola Básica: tateando um espaço sensível de experiências do/no corpo.** In: COSTA, D. S.; BASSANI, T. S. Arte na educação básica: experiências, processos, práticas contemporâneas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018a.
- COSTA, Daniel S. Corpo-Festa: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica. **Revista Rascunhos** (UFU), v. 5, n. 3, p. 110-130, dezembro 2018b.
- CONQUERGOOD, D. **Poetics, play, process and power: the performative turn in anthropology.** Text and Performance Quarterly, Abingdon, v.9, n.1, p.82-88, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DALLABONA, Sandra e MENDES, Sueli. **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR.** Vol. 1 n. 4 - jan. Mar./2004. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG acesso dia 05 de abril de 2019 em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf

DESEN, Maria e POLONIA, Ana. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade / Ivani CA.** Fazenda (org.). — Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis).

FARIA, Lívia Monique de Castro. **Reflexões acerca das questões de gênero no curso pedagogia: licenciatura para educação infantil: modalidade à distância.** Disponível em: Acesso em: 02 junho 2019. <https://silo.tips/download/1-o-contexto-do-curso>

FERREIRA, Sueli (Org) **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, 224p. Acesso: <https://www.passeidireto.com/arquivo/76203289/arte-e-conhecimento-e-construcao-e-expressao>

FREITAS, Maria Tereza de A. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOMES Pinto, Raquel; Uchoa Branco, Ângela. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural Temas em Psicologia.** vol. 17, núm. 2, 2009, pp. 511-525 Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.

HOLM. A. M. Baby - **Art: os primeiros passos com a arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HYDE, Lewis. **A astúcia cria o mundo: trapaça, mito e arte.** 1. ed. RJ: Civilização Brasileira, 2017.

JUNG, C. G. **A dinâmica do inconsciente.** Petrópolis: Vozes, 1984.

JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRUGLI, Ilo. In CAVINATO, Andrea. **Uma experiência em teatro e educação: A história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável vento forte.** 2003. Acesso em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-02122014-093730/publico/Cavinato.pdf>

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul.** v.19, n2, p.06, jul./dez. 2011. Acesso em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>

Madureira, A. F., & Branco, A. U. (2001). **Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas.** Temas em Psicologia da SBP, 9(1), 36-75.

MAKARIUS, Laura. Le mithe du trickster. **Revue de l'histoire des religions.** Paris, Presses Universitaires de France. 1969.

MELO. Marlene da Rocha. **A importância dos jogos pedagógicos no ensino de matemática, segundo depoimento dos professores dos anos iniciais da escola municipal jardim das flores, no município de alta floresta - MT,** no ano de 2013.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação.** Cad. Pesqui. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, setembro. 2014. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso dia 20 de outubro de 2020.

NETO, Hélio, PINHEIRO, Carine e ROQUE, Nídia. **Improvisações Teatrais no Ensino de Química.** (101 Vol. 35, N° 2, p. 101, MAIO 2013).

OLIVEIRA, V. B. de (org.). O BRINCAR E A CRIANÇA DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PASSOS, E. S. **A mulher na UFBA.** In: PASSOS, E.S. (Org.) Um mundo dividido - o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997.p.II3-162(a).

PERES, L. M. R. **Conductas Motrices em la infância y adolescencia.** Madrid: Gymnos editoria, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RADIN, P. The Trickster: **A Study in American Indian Mythology.** New York: Schocken Books, 1972.

RECHIA, Simone. **O JOGO DO ESPAÇO E O ESPAÇO DO JOGO EM ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006. Acesso em 04 de agosto de 2020 em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/93/101>

ROSA, M. **Psicología Evolutiva. Volume II.** Psicología da Infância. 4 ed. . Petrópolis: Vozes, 1986.

ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry. **De pessoa para pessoa: o problema de ser humano.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1902.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo liberado?** In: STROZENBERG, I. (Org). *De corpo e alma.* Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.

SANTOS Maria, COSTA. Zuleika **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.** SIE. Acesso em 04 de julho de 2020. <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192->

7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, A. **Dicionário crítico de análise junguiana.** Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SANTOS, Ilmara. **O caráter educador dos ambientes externos na Educação Infantil.** PET – Programa de Educação Tutorial de Pedagogia. UFBA. Ano: 2018. Acesso: <http://petpedagogia.ufba.br/o-carater-educador-dos-ambientes-externos-na-educacao-infantil>

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de na creche.** Caxambu, MG: ANPED. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos - G.T. 07, 2002

SITTA, Adenici. Jogos E Brincadeiras Teatrais: Perspectivas De Ação Para A Prática Pedagógica Nas Aulas De Educação Física. Vol.1 ano. 2016. Acesso em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uem_adeniciaparecidasitta.pdf

SOARES, Wellington. **Dois relatos surpreendentes sobre como é ser um professor homem na Educação Infantil.** Nova escola. 2018. Acesso em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12153/dois-relatos-surpreendentes-sobre-como-e-ser-um-professor-homem-na-educacao-infantil>

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2^a ed., 3^a reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TELLES, Narciso. Práticas de Improvisar 1. Uberlândia: UFU; Professor Adjunto; CNPq; Bolsista de Produtividade; Ator e Encenador. VI reunião científica da ABRACE. Porto Alegre. 2011. Acesso: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/3065/3230>)

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; RUY, Rosimari A. V. **Ensino de Ciências e Educação Ambiental na formação de professores: reflexões a partir da análise de produções do estágio.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0860-1.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

WERLE, Flávia. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FOCO NA ESCOLA.** Acesso em:

http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29102012_avaliacao_em_larga_escala_foco_na_escola_o_org_flavia_obino_correa_werle.pdf#page=15

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZANINI, Marco Túlio. **Confiança: o principal ativo intangível de uma empresa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ZANELATO, José Roberto. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais.** 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

ANEXOS:

- SANTOS, Rodrigo. **O Reino Encantado do Duende Simão.** Livro Ano:2019.