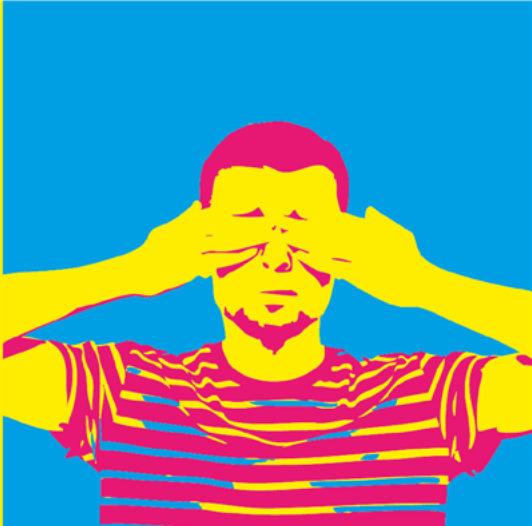
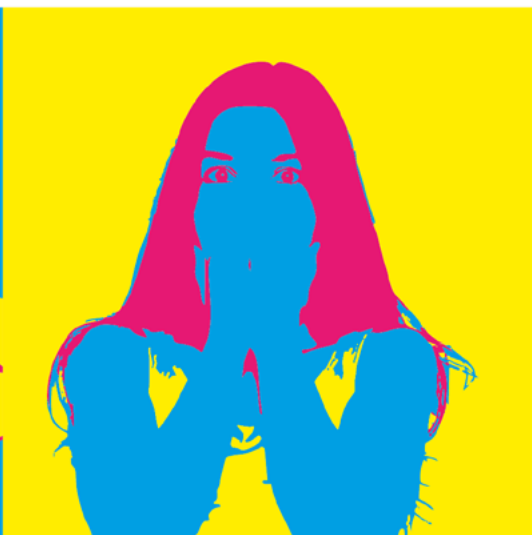
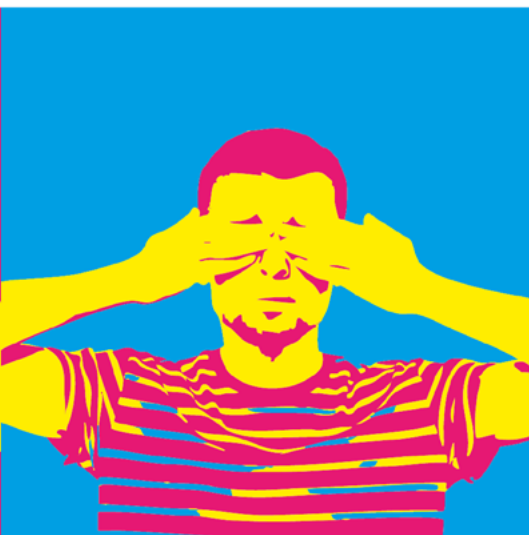




SENTIDOS

ANAIS DO III SEMINÁRIO DE
PESQUISA EM
ARTES



2002

ANAIS DO III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES



Mestrado
Profissional em Artes

Prof-Artes





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Seminário de Pesquisa em Artes (3. : 2024 : Aparecida de Goiânia)

S471a Anais do III Seminário de Pesquisa em Artes: sentidos [recurso eletrônico]. / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. – Aparecida de Goiânia: IFG, 2024.

169 p.

ISBN: 978-65-83687-06-7

1. Anais - eventos. 2. Seminário - eventos. 3. Ensino de arte - pesquisa. 4. Prof-Artes I. Título.

CDD 373.246

ORGANIZADORES

Dra. Ana Rita da Silva

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Cristiano Aparecido da Costa

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Mônica Mitchell de Moraes Braga

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Universidade Federal de Goiás – UFG

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Rita da Silva

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Cristiano Aparecido da Costa

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Mônica Mitchell de Moraes Braga

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Universidade Federal de Goiás – UFG

Dr. Alexandre José Guimarães

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Luciana Gomes Ribeiro

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Nayara Joyse Silva Monteles

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Eliton Perpétuo Rosa Pereira

Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Ronan Gil de Moraes

Instituto Federal de Goiás - IFG

Me. Roberto Rodrigues

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dr. Aurélio Nogueira de Sousa

Instituto Federal de Goiás - IFG

Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Universidade Federal de Goiás – UFG



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6	O ENSINO DE MÚSICA CONCRETA JUNTO A ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	114
ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA	8	<i>Tiago Alles Schwingel</i>	
<i>José Marconi Andrade Costa</i>		UM SILÊNCIO NOS QUINTAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: NARRATIVAS A PARTIR DA ARTE AFRO-BRASILEIRA.....	128
<i>Cristiano Aparecido da Costa</i>		<i>Flávia Corrêa Vieira Diniz</i>	
HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM SIM SENHOR! TEM SIM SENHORA! AS ARTES CIRCENSES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: PÚBLICO, INTEGRAL E DE QUALIDADE!	28	<i>Nayara Joyse Silva Monteles</i>	
<i>Charles Richard Maciel Rodrigues</i>		O POTENCIAL (DE)FORMATIVO DO RAP NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM...	142
<i>Ana Lara Vontobel Fonseca</i>		<i>Elivania Alves de Sousa</i>	
<i>Luciana Gomes Ribeiro</i>		<i>Cristiano Aparecido da Costa</i>	
ENSINO DA ARTE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE TRABALHO COM ESTUDANTES DA EJA	50	ARTE E TECNOLOGIA NO RITMO CIBERNÉTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	158
<i>Luíza Anselmo Alves</i>		<i>Heliane de Fátima Lima</i>	
<i>Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral</i>		<i>Mônica Mitchell de Moraes Braga</i>	
O JOGO PROTAGONIZADO INFANTIL: O LUGAR ONDE FLORESCEM OS ATOS ARTÍSTICOS TEATRAIS DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES.....	71		
<i>Cleonice Cortes de Sousa</i>			
<i>Ana Lara Vontobel Fonseca</i>			
DANÇAS JUNINAS: VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CMEI-SANTATEREZINHA.....	92		
<i>Maria Ozana da Trindade</i>			
<i>Luciana Gomes Ribeiro</i>			
<i>Dagmar Dnalva da Silva Bezerra</i>			

Apresentação

Os Anais do III Seminário do ProfArtes, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/IFG), reúnem reflexões, pesquisas e práticas desenvolvidas no âmbito do ensino de Artes na Educação Básica. O evento, integrado ao Festival de Artes de Goiás, se consolida como espaço de diálogo entre professores, estudantes e pesquisadores, reafirmando a importância da arte como campo de produção de conhecimento, criação e transformação social.

Com o tema “A arte na educação básica: Quais Sentidos?”, o seminário propôs debater caminhos e possibilidades do ensino de Artes a partir da experiência sensível e da multiplicidade de práticas artísticas que habitam a escola. Mais que um título provocativo, o tema reforçou a potência da arte em suscitar sentidos e significados na formação de sujeitos críticos, criativos e atentos ao seu tempo.

A chamada de trabalhos buscou contemplar pesquisas em andamento e experiências pedagógicas de diferentes níveis de formação, desde estudantes do ProfArtes e de outros programas de pós-graduação, até docentes e artistas atuantes na Educação Básica. A diversidade de contribuições recebidas demonstra o vigor da área e a pertinência de se pensar a escola como espaço privilegiado de experimentação estética, crítica social e construção de saberes.

Os textos aqui reunidos apresentam um amplo leque de discussões e práticas, que vão do ensino coletivo de instrumentos de sopro e do uso do solfejo em bandas escolares (José Marconi Andrade Costa e Cristiano Aparecido da Costa) à investigação sobre o potencial formativo do rap na educação básica (Elivania Alves de Sousa e Cristiano Aparecido da Costa). Também integram os Anais reflexões sobre o ensino da arte afro-brasileira e a construção de uma educação antirracista (Flávia Corrêa Vieira Diniz e Nayara Joyse Silva Monteles), o jogo protagonizado infantil como expressão teatral na pré-escola (Cleonice Cortes de Sousa), e as articulações entre arte e tecnologia no ciberespaço com estudantes do ensino médio (Heliane de Fátima Lima e Mônica Mitchell de Moraes Braga).

Outros trabalhos exploram a potência da arte na Educação de Jovens e Adultos, como o projeto de ensino desenvolvido a partir de obras de Tarsila do Amaral (Luíza Anselmo Alves e Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral), ou ainda as possibilidades criativas da música concreta mediada pelas novas tecnologias digitais (Tiago Alles Schwingel). A dança e o circo também se fazem presentes: seja nas experiências formativas com danças juninas na educação infantil (Maria Ozana da Trindade, Luciana Gomes Ribeiro e Dagmar Dnalva da Silva Bezerra), seja nas práticas escolares com artes circenses como espaço de criação e espetáculo (Charles Richard Maciel Rodrigues).



Cada artigo, em sua singularidade, contribui para a compreensão do ensino de Artes como campo em constante movimento, que articula tradição e inovação, corpo e tecnologia, práticas culturais locais e referenciais teóricos globais. Reunidos, os textos evidenciam o compromisso dos pesquisadores e pesquisadoras com uma educação que valoriza a arte como dimensão constitutiva da experiência humana.

Assim, estes Anais não apenas registram um momento do percurso acadêmico do ProfArtes/IFG, mas também reafirmam a relevância da arte no cotidiano escolar e social. Desejamos que a leitura das produções aqui reunidas inspire docentes, discentes e demais interessados, ampliando horizontes e abrindo novas possibilidades de pesquisa, criação e prática pedagógica em Artes.

**Comissão Organizadora do III Seminário do Programa de Pós-Graduação
em Artes – Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/IFG)**

S E M I N Á R I O

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO EM BANDAS ESCOLARES: O SOLFEJO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

José Marconi Andrade Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
marconiclarinet@gmail.com

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
cristiano.costa@ifg.edu.br

Resumo

O presente estudo tem como objetivo apresentar estratégias para o ensino-aprendizagem do instrumento musical da família dos sopros, com ênfase no solfejo, em bandas escolares no contexto da Educação Básica. Para embasar essa proposta, foram considerados os princípios do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), com o apoio de autores como Cruvinel (2003), Campos (2014), Moyer (2020), Silva (2010), Sousa (2020) e Robinson (1996). Dessa maneira, argumenta-se que o aprendizado musical se dá por meio da prática do instrumento. Ao aplicar os princípios do ECIM à abordagem pedagógica musical proposta neste estudo, visamos não apenas desenvolver as habilidades técnicas dos alunos de instrumentos de sopro, mas também estimular sua capacidade crítica, autonomia e reflexão sobre o contexto sociocultural em que estão inseridos. Nesse contexto, buscamos estabelecer uma relação entre os princípios do ECIM e a abordagem pedagógica musical proposta, que integra o tocar do instrumento musical ao solfejo. Ao contrário de separá-los, propomos uma correlação entre a execução instrumental e o solfejo, incentivando não apenas a prática do instrumento, mas também a expressão vocal durante a execução. A partir dessa reflexão, foi estabelecida uma estratégia de estudo, fundamentada nos parâmetros da percepção e prática instrumental — emissão sonora, articulação e habilidade motora — estimulando o conceito de “tocar cantando”.

Palavras-chave: Solfejo. Tocar cantando. Ensino coletivo.



Abstract

The present study aims to present strategies for the teaching-learning process of the wind section instruments, with an emphasis on solfeggio, in the context of musical bands in elementary, middle, and high school. To support this proposal, the principles of Collective Musical Instrument Teaching (ECIM) were considered, with the support of authors such as Cruvinel (2003), Campos (2014), Moyer (2020), Silva (2010), Sousa (2020) and Robinson (1996). In this way, they argued that musical learning occurs through the act of practicing the instrument. By applying ECIM principles to the musical pedagogical approach proposed in this study, we aim not only to develop the technical skills of wind instrument students but also to stimulate their critical capacity, autonomy, and reflection on the sociocultural context in which they are inserted. In this context, we seek to establish a relationship between the principles of ECIM and the proposed musical pedagogical approach, which integrates playing a musical instrument with solfeggio. Instead of separating them, we propose an interconnection between solfeggio and instrumental performance, encouraging not only the practice of the instrument but also vocal expression during performance. Based on this reflection, a study strategy was established, based on the parameters of perception and instrumental practice — sound emission, articulation, and motor skills — stimulating the concept of “singing while playing”.

Keywords: Solfeggio. Singing while playing. Collective teaching.

Discussão

De acordo com Santos e Santos (2020), o ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) vem se destacando no mundo como uma das mais relevantes práticas musicais. No Brasil, de maneira prática, em bandas de escolas de Educação Básica, musicalizam-se crianças, normalmente, sem nenhum conhecimento prévio da linguagem musical ou dos instrumentos pertencentes a uma banda (Silva; Wolffenbüttel, 2018; Sousa, 2020).

Nessa linha de pensamento, Campos (2014), Pereira (2020) e Sousa (2020) afirmam que a musicalização por meio de bandas ou grupos musicais no Brasil não é recente, uma vez que a presença de grupos de instrumentos de sopro remonta ao período colonial, a partir do século XVII. Tradicionalmente, esses grupos eram coordenados preponderantemente por mestres de banda, figuras proeminentes na construção desses grupos e mediadoras do conhecimento musical. Contudo, apesar da manutenção das tradições, nota-se que métodos, metodologias e didáticas mais modernas surgiram a fim de contribuir com as relações educativas presentes no ensino-aprendizagem das bandas. Neste sentido, o ensino coletivo emerge como uma abordagem a fundamentar novas propostas metodológicas, apoiando, portanto, a continuidade e o desenvolvimento da prática musical, tanto no âmbito da educação básica quanto em outras áreas.



Nesse cenário, o ensino coletivo de instrumento musical se estabeleceu como uma proposta inovadora, inicialmente voltada para aulas em grupo, de maneira que o seu desenvolvimento incorporou à sua concepção não apenas aspectos práticos da música, mas também camadas profundas das relações sociais e educacionais. No Brasil, a propagação do ECIM vem ocorrendo há algumas décadas, tendo em Villa-Lobos a figura mais representativa dessa instauração, por meio do canto orfeônico, nos anos 1930 (Campos, 2001; Cruvinel, 2003; Costa, 2022). No âmbito das bandas, alguns referenciais são os métodos: Da Capo (Barbosa, 2004), Da Capo Criatividade (Barbosa, 2011) e, mais recentemente, o Tocar Junto - Ensino Coletivo de Banda Marcial (Alves, 2014) e; Tocar Junto – Ensino de Banda (op. Cit, 2024).

Rodrigues (2012, p. 617) aponta que, “na trajetória do desenvolvimento de métodos de ensino coletivo, percebe-se que a diferença desta metodologia para outros métodos de ensino de música é o entendimento de que o desenvolvimento musical pode ser alcançado por todo indivíduo”. De acordo com a autora, conceitualmente, “o ensino coletivo de instrumentos potencializa o campo da percepção e da audição pela possibilidade do estabelecimento de parâmetros sonoros, troca de ideias e conhecimentos aprendidos entre os alunos” (Rodrigues, 2012, p. 616).

Nesse contexto, é importante salientar a forte ligação do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) com princípios dos métodos ativos, haja vista as transformações metodológicas propostas no início do séc. XX por três dos mais conceituados pedagogos musicais: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, educadores que, entre outras ideias, pensaram na experiência e na democratização do ensino da música. Sob uma perspectiva musical, é notável como o ECIM, em sua concepção, se apropriou do solfejo, elemento fundamental na metodologia aplicada por Dalcroze, Orff e Kodály (Cruvinel, 2003; Mateiro, 2011; Sousa, 2020).

Conforme os conceitos de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, o solfejo é de fundamental importância para o desenvolvimento musical do ser humano. Se for levado em consideração que a maioria das pessoas é capaz de cantar (solfejar) pequenas canções como “Jingle Bells”, “Marcha Soldado” ou outras canções do dia a dia, também serão capazes de aprender melodias desconhecidas. Nesse sentido, Kodály afirma que a música se constitui de sons e não somente de notas (Paz, 2013). Já Carl Orff (1958) considera o ritmo como cinquenta por cento da música, enquanto Dalcroze afirma que “é através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação” (Mateiro, 2011, p. 42). Assim, por meio destes e de outros aspectos e abordagens do solfejo, é possível relacionar melodias a um instrumento musical, à linguagem e à leitura musical.

Além disso, a relação entre o solfejo e o instrumento pode ser um caminho de via dupla, pois pode-se utilizar o instrumento para desenvolver o solfejo e o solfejo para aprender o instrumento. Isso leva em conta o princípio de “tocar-cantar-tocar” (Robinson, 1996), o qual pode ser ampliado para incluir a ideia de tocar para solfejar e cantar para tocar, resultando na



prática de “tocar cantando”¹. Nesse sentido, a ideia de imitação, como expõe Kristian Steenstrup (2007, apud Michele Girardi, 2021, p. 46), assume um papel importante no qual “o indivíduo pode também imitar a si mesmo”. Essa dinâmica de imitação evidencia a importância de um aprendizado consciente, como destaca Bohumil Med (1986, p. 11, grifo do autor), ao “chamar o “Solfejo” de porta do pensamento musical consciente”. Esse entendimento desempenha um papel fundamental na prevenção de imitações incorretas, seja de si mesmo, seja de outros.

Sob a perspectiva pedagógica, reconhece-se que “quando um aluno está confiante em como a música deve soar, eles são capazes de imitar esse estilo tocando e se conectando com a música que estão tocando” (Moyer, 2020, p. 1, tradução própria)². Por esse viés, pode-se repetir a frase do oboísta Marcel Tabuteau: “pense bonito e tocará bonito” (Frederiksen, 1996, n.p., tradução própria)³. Portanto, “através do canto, os alunos ganham audição e musicalidade, habilidades que criam prontidão para aprender seu instrumento e a ler notação musical” (Casey, 1993 apud Gates, 2017, p. 3)⁴.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se a necessidade da exploração didática do solfejo para uma melhor aprendizagem de instrumentos de banda, já que este, no âmbito da musicalização de estudantes, é inerente à prática musical. Porém, por outro lado, no que toca ao estudo de música, percebe-se que o solfejo é, muitas vezes, ignorado ou pouco valorizado nas abordagens dos métodos tradicionais de instrumentos. De acordo com Gates (2017, p. 2, tradução própria), “um clichê comum ouvido nas aulas instrumentais é: se você consegue cantar, você consegue tocar”⁵. Ainda segundo o autor, “o conceito de utilização do canto na sequência instrucional do ensino instrumental não é novo; no entanto, esta abordagem de ensino é muitas vezes esquecida” (Gates, 2017, p. 2, tradução própria)⁶.

Diante deste cenário e das constatações, surgem as seguintes indagações: no contexto do ensino coletivo de bandas escolares, como o solfejo pode auxiliar no ensino-aprendizado de instrumentos musicais de sopro? O solfejo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpretativas dos alunos?

¹ O termo “tocar cantando”, tanto se refere ao termo “*play-sing-play*” (tocar-cantar-tocar) mencionado por Robinson (1996, p. 18, tradução própria), quanto a antigos pensamentos conceituais formalizados por Arnold Jacobs apud Frederiksen (1996), sobre o papel da imaginação e do pensamento na relação com o tocar. Além disso, diz respeito à ideia de expressar, por meio do instrumento, o *Bel Canto* conforme apresentado por Patrick Barbier (1993), especialmente quando se considera a maneira como Dalcroze propõe o solfejo como elemento de conexão com o instrumento musical (Pereira; Campos, 2022; Mateiro, 2011).

² “When a student is confident in how the music is supposed to sound, he or she is able to emulate that style through playing and connect with the music they are performing” (Moyer, 2020, p. 1).

³ “I always tell my students that if they think beautifully, they will play beautifully” (Frederiksen 1996, n.p.).

⁴ “Through singing, students gain aural and musicianship skills that build readiness for learning their instrument and reading musical notation” (Casey, 1993 apud Gates, 2017, p. 3).

⁵ “A common cliché heard within instrumental lessons is, “if you can sing it, you can play it” (Gates (2017, p. 2).

⁶ “The concept of using singing within the instructional sequence of instrumental education is not new, however, this teaching approach is often overlooked” (Gates (2017, p. 2).

Conforme Ruiz e Vieira (2018, p. 89), “a dimensão multifacetada do canto coloca a voz humana numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem musical e de desenvolvimento artístico, estimulando apetências criativas, comunicacionais e sociais”. Portanto, o ato de cantar pode ser considerado o ápice do desenvolvimento da habilidade do aparelho vocal e da capacidade do ser humano de se expressar vocalmente.

Segundo Dourado (2004, p. 308), “inicialmente, o solfejo referia-se à técnica ou disciplina de exercícios vocais não associados a textos, construídos sobre o estudo de escalas e arpejos”. O autor ainda afirma que, com o tempo, o termo “passou a designar genericamente exercícios vocais empregados no adestramento da técnica e na percepção musical” (p. 308). Nessa perspectiva, uma importante contribuição veio de Guido d'Arezzo ao idealizar o pentagrama, unificando os critérios até então existentes em um sistema que se propagou universalmente e é utilizado até os dias atuais.

Como observado, percebe-se que a compreensão do solfejo se confunde com o desenvolvimento da linguagem musical, de modo que a complexidade com a qual a linguagem musical se desenvolveu acabou por fragmentar seu estudo. Como pode ser observado nos relatos do musicólogo francês Patrick Barbier (1993), ao descrever um sistema de ensino estruturado e rigoroso no qual o aluno deveria ter um compromisso de longo prazo com seus estudos musicais, destacando-se o solfejo como prática pedagógica destinada ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

Em contraponto a essa tendência, no século XX, teóricos proeminentes como Émile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982) advogaram pelo emprego do solfejo, em suas abordagens pedagógicas, não como um exercício mecanizado ou estéril, mas como um meio de facilitar a ludicidade e a espontaneidade no processo de aprendizagem musical (Goulart, 2000; Mateiro, 2011).

Diante do exposto, constata-se uma ambiguidade entre os conceitos de cantar e solfejar. Segundo relata Mani (2020), efetivamente, o solfejo transcendeu sua definição tradicional de mera decifração de notas e alturas; portanto, delimitar o campo do solfejo não é tarefa simples, pois seu significado sofreu mudanças desde sua primeira aparição, de maneira que essa dificuldade ainda permanece nos dias atuais.

De acordo com Mani (2020, p. 24), em uma compreensão mais ampla, conceitua-se que “o solfejo é formado por uma globalidade de elementos perceptivos, teóricos, subjetivos e técnicos, não sendo univocamente a emissão de um có digo, mas sim sua compreensão ampla”. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, compreende-se que o solfejo não se restringe a uma técnica ou exercício isolado; todavia, atua na interação e apreensão da música em sua completude.

Logo, o entendimento da evolução histórica da interação entre a música oral e escrita, isto é, entre o canto como forma de expressão musical humana e o solfejo como sistema de leitura musical, oferece uma base para a compreensão dos desenvolvimentos na utilização do solfejo

como ferramenta pedagógica em diferentes contextos no âmbito da educação musical, incluindo as bandas.

O ensino coletivo no Brasil, como proposta pedagógica, tem se destacado e oferecido suporte metodológico ao ensino-aprendizagem das bandas, sobretudo no contexto escolar, atendendo, através de suas metodologias, às demandas educacionais. Isso pode ser ainda mais evidenciado quando considerado o entrelaçamento histórico entre a atividade prática da banda e a sistematização do ensino coletivo (Campos, 2014; Cruvinel, 2003; Pereira, 2020).

Nesse cenário, diversos são os aspectos que justificam a presença das bandas no ambiente escolar no Brasil, haja vista que o trabalho desses grupos proporciona uma experiência enriquecedora aos alunos, dando-lhes a oportunidade de explorar e desenvolver suas capacidades musicais e cognitivas, além de desenvolver valores pessoais e sociais. Nesse sentido, Higino (2006) assinala, entre outros aspectos, que a participação dos alunos na banda estimula a iniciação musical, aguça a sensibilidade e o gosto artístico, instiga o senso de responsabilidade, estimula a concentração, além de desenvolver a cooperação a partir da relação em grupo. Por outro lado, Silva (2010, p. 2) ressalta que "é preciso investir em pesquisas que tenham como principal objeto o ensino-aprendizagem na banda de música".

Considerando as observações de Sousa (2020) sobre o ensino musical em bandas escolares, é essencial que o ensino de instrumentos musicais esteja atrelado a uma proposta mais abrangente, que considere e promova o desenvolvimento da percepção musical. O solfejo, nessa perspectiva, apresenta-se como um facilitador no processo de ensino-aprendizado em bandas. Haja vista que a prática do solfejo, melhora a qualidade da banda e dos seus componentes, que desenvolvem habilidades fundamentais como afinação, audição e memorização, além de ser um facilitador na compreensão da leitura e da teoria musical (Alves, 2024).

Wolbers (2002), endossa a relevância do canto como uma ferramenta para potencializar o aprendizado de instrumentistas em bandas escolares. Segundo o autor, o canto auxilia no desenvolvimento das habilidades auditivas dos músicos, permitindo o desenvolvimento da percepção musical. O autor ainda salienta que tal prática, estimula os estudantes a ouvir de forma consciente a música que estão executando, rompendo com a visão reducionista de que a memorização das digitações seria suficiente para a compreensão e a aprendizagem musical. A importância do canto no processo de aprendizado musical da banda pode ser ainda evidenciada pela perspectiva de Robinson, (1996, p. 17, tradução própria), ao afirmar que "o aluno que é capaz de cantar as notas e ouvir o problema, pode resolvê-lo sem assistência, levando a menos interrupções e a um uso mais eficiente do tempo de ensaio"⁷.

Por outro lado, Moyer (2020) destaca que, embora existam evidências sólidas sobre os benefícios da prática do canto no desenvolvimento auditivo e musical dos alunos, muitos diretores e

⁷ "The student who is able to sing the notes and hear the problem can fix it without assistance, leading to fewer interruptions and a more efficient use of rehearsal time" (Robinson, 1996, p.17).

professores ainda resistem a incorporá-la como parte integrante do processo educativo nas bandas escolares. Entretanto, no Brasil, essa perspectiva metodológica tem ganhado espaço por meio de métodos coletivos voltados para bandas, tais como *Da Capo* (Barbosa, 2004) e *Tocar Junto* (Alves, 2014; idem, 2024), que propõem estratégias práticas para integrar o canto e outras ferramentas musicais ao ensino coletivo.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que as bandas não apenas funcionam como espaços de aprendizado musical, mas também exercem um papel cultural significativo. Como aponta Silva (2010), a banda é um patrimônio cultural que contribui para a formação de novos músicos, para a musicalização da comunidade e para o desenvolvimento social em sentido amplo. Apoiado neste argumento, o presente trabalho acredita que a incorporação de práticas pedagógicas, tal como o solfejo, auxiliando no ensino de instrumento musical, não apenas aprimora as competências musicais dos alunos, mas, também, fortalece o papel das bandas como agentes de transformação social.

Desta forma, neste trabalho, buscou-se revisar a literatura existente sobre o objeto de pesquisa. Assim, no primeiro momento, por meio de pesquisa bibliográfica, realizou-se levantamento bibliográfico, a fim de identificar trabalhos relevantes para a fundamentação teórica. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores nas bases de dados: "solfejo", "instrumento musical", "cantar" e "banda". Como filtro, adotou-se a combinação dos descritores mencionados.

O levantamento de dados foi realizado nas seguintes plataformas: Google Acadêmico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira plataforma, a pesquisa foi realizada somente em português, e na segunda, em português e em inglês. No Google Acadêmico foram encontrados cerca de 60 trabalhos acessíveis, e na CAPES, 135 trabalhos. Foram selecionados manualmente para leitura os trabalhos que, primordialmente, se correlacionavam com os descritores mencionados anteriormente ou que, em seus títulos, sinalizavam alguma relação com o tema abordado.

Após a filtragem, foi gerada uma base de estudo composta por 50 artigos, 15 teses e dissertações. Além disso, fizeram parte da base de dados 13 livros relacionados à educação musical e 9 métodos relacionados ao ensino individual do instrumento musical e ao ensino coletivo do instrumento musical em banda.

A análise das informações foi realizada por meio da leitura exploratória do material coletado, em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios do ensino coletivo. Essa abordagem busca despertar nos estudantes a capacidade de desenvolvimento musical, a partir da prática instrumental, tanto individual quanto coletiva. Além disso, os conceitos que permeiam o ensino coletivo elevam a educação musical para além das habilidades técnicas do instrumento, englobando uma compreensão mais ampla da música e sua relação com a sociedade. Para tanto, os principais autores utilizados são: Robinson (1996), Cruvinel (2003), Silva (2010), Campos (2014), Moyer (2020), Sousa (2020).

Com base nos princípios mencionados, a abordagem metodológica adotada neste trabalho inclui a integração de teoria e prática, por meio de uma sequência didática composta pelas seguintes categorias de análise: emissão sonora, articulação e habilidade motora. Isso apoiado principalmente nos autores Arnold Jacobs *apud* Frederiksen (1996), Emille Jaques-Dalcroze *apud* Mateiro (2011), Herbert Wurlitzer (2018) e Moyer (2020).

A sequência didática resultou em um produto que abrange as categorias mencionadas, com o objetivo de auxiliar professores e maestros de bandas de música da Educação Básica. No entanto, o material também pode ser útil para bandas sinfônicas ou marciais, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. A sequência didática proposta tem como objetivo contribuir para a formação inicial dos estudantes de bandas escolares que optam pelo aprendizado de instrumentos da família dos sopros, como flauta, clarinete, saxofone, trompete, trombone, eufônio, trompa e tuba, os quais são comumente utilizados nas formações de bandas musicais escolares.

Para atingir os objetivos propostos, a sequência didática foi estruturada em nove aulas inter-relacionadas, distribuídas em três encontros para cada categoria abordada. Esse quantitativo, contudo, representa apenas uma sinalização de uma ideia, passível de ampliação conforme as especificidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a divisão em três encontros por categoria é fundamentada na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, sendo considerada adequada para a implementação eficaz da sequência. A proposta está apresentada como um guia orientador, permitindo ao professor a flexibilidade para adaptá-la e expandi-la conforme necessário.

A sequência didática descreve um conjunto de procedimentos que incluem o solfejo, a digitação e o tocar cantando, como estratégias de ensino-aprendizagem do instrumento musical de sopro. Simultaneamente, utilizando apenas três notas dos respectivos instrumentos, foram desenvolvidos exercícios que visam não apenas à apresentação do conjunto de procedimentos, mas também contribuir para a iniciação ao instrumento musical no contexto individual e coletivo. Para isso, foram adotados critérios que consideram, primordialmente, os parâmetros técnicos da iniciação aos instrumentos de sopro, abordando aspectos como as notas iniciais e as dificuldades motoras associadas. Além disso, a sequência didática busca estimular o desenvolvimento vocal por meio do solfejo intervalar de uníssono, segundas e terças, relacionando-se aos estudos individuais ou homogêneos dos respectivos instrumentos, bem como promover o aprendizado dos fundamentos musicais básicos, incluindo a leitura musical.

Diante do exposto, faz-se necessário esclarecer que na sequência didática buscou-se estabelecer uma conexão entre a prática instrumental e o solfejo, incentivando uma reflexão que visa o desenvolvimento dos conceitos musicais por meio da aplicação prática no instrumento. Isso possibilita uma compreensão mais profunda e significativa da música. A abordagem adota a aprendizagem colaborativa, promovendo a interação entre os estudantes e estimulando a cooperação em grupo.



Robinson (1996) sustenta que a interação entre a vocalização, a instrução instrumental e a performance podem contribuir de forma fundamental na melhoria do desempenho musical dos estudantes. O autor observa que indivíduos expostos ao canto durante sua formação tendem a alcançar resultados superiores em diversas avaliações de desempenho, além de apresentarem um desenvolvimento mais refinado de habilidades executivas, como entonação, articulação e dedilhado. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de aprofundar o estudo dessas competências, estabelecendo uma correlação direta com o solfejo, prática que, ao integrar essas habilidades, pode potencializar tanto o aprendizado quanto a execução musical.

De acordo com Tejada, Murillo e Mateu-Luján (2022, p. 224, tradução própria), “aprender um instrumento musical envolve a construção de conhecimento juntamente com o desenvolvimento de inúmeras habilidades”⁸. Além disso, os autores, com base na concepção de Morrisson (2000), destacam que “a entonação é uma habilidade complexa que envolve diferentes áreas cerebrais e estruturas motoras”⁹ (Idem, p. 224).

No contexto dos instrumentos de sopro e da voz, a entonação apresenta-se como um dos componentes essenciais para uma prática eficaz (Tejada; Murillo; Mateu-Luján, 2022). No mesmo sentido, Alsop (2018) ressalta que a respiração é um dos elementos mais relevantes para tocar um instrumento de sopro, de maneira que, entre outros fatores, encontra-se intrinsecamente relacionada à qualidade da emissão sonora (entonação). O autor ainda destaca que, quando se trata de tocar bem um instrumento de sopro, o ar exerce um papel preponderante. Para o clarinetista e revolucionário construtor de clarinete alemão, Hebert Wurlitzer (2018)¹⁰, a respiração é um aspecto crucial para se obter êxito ao tocar o *klarinette*, ressaltando, como instrumentista da família dos sopros, a importância de estabelecer uma conexão entre a qualidade sonora e a técnica utilizada ao tocar o instrumento. De acordo com Wurlitzer (2018, n.p., tradução própria), “se, ao tomar o ar, forçá-lo a sair ao tocar, o som será áspero; sendo assim, é possível preparar um tipo específico de tom (som/timbre), tendo como princípio a maneira como se sopra”¹¹. Além disso, o autor salienta que é preciso desenvolver o hábito de sempre emitir um som bonito, de maneira que isso passará a ocorrer naturalmente.

⁸ “Learning a musical instrument involves the building of knowledge along with the development of numerous skills” Tejada; Murillo; Mateu-Luján, 2022, p. 224).

⁹ “Intonation is a complex skill that engages different brain areas and motor structures” (Morrison, 2000 *apud* Tejada, Murillo, Mateu-Luján, 2022, p. 224).

¹⁰ Herbert Wurlitzer foi responsável por “incorporar em seus instrumentos o mais alto grau de perfeição acústica e desenvolvimento mecânico entre as clarinetas modernas” (Franco, 2005, p. 48). Suas inovações revelam uma interdependência entre técnicas e materiais, cujos desdobramentos impactaram tanto a prática musical quanto o ensino do instrumento. No contexto brasileiro, proposto pelo autor deste trabalho, tais inovações resultaram a introdução de uma concepção musical alemã, aplicada na banda do CPMG – Jardim Guanabara, marcando, em 2023, a formação da primeira aluna a estudar sistematicamente o clarinete alemão em uma escola pública da Educação Básica no Brasil (<https://www.marconiandrade.com/educacional/>).

¹¹ “If you suck air in and force it out the sound will be harsh” Wurlitzer (2018, n.p.). “It is possible to groom a particular kind of tone quality to always appear from the clarinet by the manner in which you blow it” (Wurlitzer, 2018, n.p.).



No que se refere à respiração, é importante mencionar a abordagem de Émile Jaques-Dalcroze sobre o assunto, que trata a respiração sob a perspectiva do solfejo, preparando, assim, o progresso vocal e instrumental. Nesta perspectiva, os conceitos de respiração e solfejo propostos por Dalcroze não se limitam apenas ao ensino e progresso musical; estão intimamente ligados à técnica instrumental, especialmente no canto e em instrumentos de sopro. Vale ressaltar que os conceitos de aprendizagem e progresso musical de Dalcroze visam uma abordagem natural do ensino e desenvolvimento musical. Portanto, a completude dessa concepção abrange a prática e o ensino-aprendizagem do instrumento musical (Pereira, Campos, 2022; Mateiro, 2011).

Voltando-se ao sentido prático, é necessário considerar autores de métodos tradicionalmente consagrados que, ao utilizar sílabas para o desenvolvimento da emissão sonora em instrumentos de sopro, se remetem ao solfejo em sua definição mais ampla. Por exemplo, o clarinetista Eléonore Klosé (1997) sugere que, ao iniciar o som no clarinete, deve-se usar o ataque de língua na palheta, articulando a sílaba "tu". Esse princípio também é adotado pelo trompetista Joseph Arban (1982), que preconiza o uso da sílaba "tu" para a emissão sonora, enfatizando a importância de evitar o emprego excessivo de força ao atacar as notas.

Por outro lado, os flautistas Taffanel & Gaubert (1923) recomendam o uso exclusivo da respiração direcionada ao bocal para a produção sonora do instrumento. Entretanto, uma vez estabelecida a conexão entre o bocal e a flauta, eles endossam o uso das sílabas "tê" e "tá" para a emissão sonora. Já o trombonista Jaques Toulon (1978), que inicialmente desaconselha o uso das sílabas "tu" e "tá", prefere que o músico se concentre na manipulação adequada do fluxo de ar, buscando produzir um som com ressonância na vogal "a". Contudo, nos exercícios subsequentes de emissão sonora com diferentes notas, Toulon (1978) passa a recomendar a utilização de diversas sílabas, como "tu", "tá" e "ti".

Dessa forma, observa-se que, embora alguns autores possam sugerir apenas a manipulação do ar ou o uso da vogal "a" como recurso didático para o desenvolvimento da emissão nos primeiros contatos com o instrumento — evidenciando a não utilização da língua na emissão sonora —, os autores mencionados seguem uma tendência para o uso da língua em suas abordagens, dada a preponderante utilização de sílabas consoantes para a realização da emissão sonora.

Em contraponto às abordagens acima, o trompista brasileiro Adalto Soares (2018), ao esboçar que o ar é o agente primeiro a produzir o som inicial no instrumento, reforça a ideia da não utilização da língua no processo de emissão sonora. Em uma análise mais ampla, pode-se considerar que esta é uma abordagem que corrobora com os conceitos concebidos por Wurlitzer (2018), ao ressaltar que a qualidade do som está intrinsecamente ligada à forma como utilizamos o ar no instrumento e que este é o caminho para a integração entre o instrumento e quem o toca. Dessa forma, recomenda-se a adoção da vogal "a" para a produção da emissão sonora, de maneira que esse processo sempre se repita após cada respiração.



Nesse contexto, se, por um lado, o exposto suscita uma abordagem mais técnica, por outro, as contribuições do célebre tubista Arnold Jacobs incitam uma correlação mais próxima entre a técnica do instrumento e o solfejo, quando afirma que “imaginar os sons e conseguir tocar o instrumento com a mente reduz exponencialmente a probabilidade de falhar o ataque de uma nota” (*apud* Fonseca, 2017, p. 13). Corroborando com esse pensamento, os autores do método *Tocar Junto* recomendam o uso do solfejo para o desenvolvimento da afinação, com o objetivo de que o aluno adquira a percepção consciente da altura das notas que deseja tocar, ao mesmo tempo em que esse processo estimula a afinação em grupo (Alves, 2014).

Com efeito, considera-se que a participação ou não da língua e as sílabas têm um papel preponderante do ponto de vista prático e didático no desenvolvimento da emissão sonora dos instrumentos de sopro. Além disso, observa-se que, nas diferentes abordagens, há uma intrínseca correlação entre o ar, a respiração e a apropriação do solfejo como recurso técnico e didático para o desenvolvimento da emissão sonora (Fonseca, 2017; Mateiro, 2011; Wurlitzer, 2018). Por conseguinte, para que a emissão sonora ocorra de maneira eficiente e se produza um som — que, entre outras qualidades, apresente profundidade, ressonância, flexibilidade e definição — sugere-se um caminho de uma abordagem sinérgica de integração entre os vários elementos que a compõem, na qual o solfejo é o mediador para se “tocar cantando”. Sobre isso, Moyer (2020, p. 26, tradução própria) ressalta que, para “os primeiros sons criados no início da aula instrumental, deve-se fazer o uso do canto”¹², o que será discutido a seguir em relação à articulação.

De acordo com Sadie (1994, p. 44), articulação é “a junção ou separação de notas sucessivas, isoladamente ou em grupos, por um intérprete, e a maneira pela qual isso se faz; a palavra é mais amplamente aplicada ao fraseado musical em geral”. Complementando sobre a articulação, Dourado (2004, p. 32) afirma que “há quem entenda, de maneira semelhante à gramática, referindo-se por analogia ao papel das consoantes sobre as vogais, quanto à forma de ataque das notas: ta, da, ma, ca”. Sobre isso, Benck (2004), remetendo-se aos instrumentos de sopro, afirma que

É possível constatar nas fontes do século XVI até a primeira metade do século XX o uso predominante das consoantes “t”, para obter um golpe mais incisivo, e “d” uma versão mais branda, mesmo com as transformações que os padrões articulatórios sofreram ao longo da história. A essas consoantes combinaram-se as vogais, baseando-se na observação e experimentação e de forma quase intuitiva (Benck, 2004, p. 45).

A propósito, conforme discutido anteriormente sobre a emissão sonora e o solfejo, é tradicional a utilização de sílabas como caminho didático e de execução dos instrumentos de sopro; de igual modo, os autores a seguir utilizam o mesmo recurso para a separação das notas. O clarinetista Eléonore Klosé (1997) sugere o uso da sílaba “tu”; os flautistas Taffanel & Gaubert

¹² “The first sounds created in a beginning instrumental classroom should be the use of singing” (Moyer, 2020, p. 26).



(1923) sugerem, em alguns momentos, o uso da sílaba “tá” e, em outros, a sílaba “tê”, ou mesmo a conjugação entre elas. Já o trombonista Jaques Toulon (1978) reforça a ideia do uso das sílabas “tu” e “tá”, e o trompetista Arban (1982) recomenda a utilização de distintas sílabas, como “tu”, “tá” e “ti”, entre outras, dependendo das variações rítmicas ou da altura das notas.

Desta forma, no que se refere ao ensino da articulação na iniciação, é possível observar que, assim como em outros métodos, nenhum dos autores mencionados acima combina a consoante “d” com a vogal “a”, formando a sílaba “da”, uma das opções sugeridas por Sadie (1994, p. 44). Considerando a interconexão entre a emissão sonora e a articulação, a junção da vogal “a”, que sugere a manutenção do fluxo de ar (coluna de ar), como recomendado por Arnold Jacobs (apud Frederiksen, 1996), com o “d”, versão mais branda apresentada por Benck (2004, p. 45), recomenda-se neste estudo a utilização da sílaba “da”, resultando em uma menor interrupção do fluxo de ar e maior conectividade entre as notas, repetidas ou não.

Nesse contexto, Sullivan, referindo-se aos instrumentos de sopro, afirma que ensaiar a articulação não é uma tarefa fácil. Isso porque,

Primeiro, a articulação é em grande parte uma função da língua. Como a língua não é visível durante sopro, os professores contam com pistas auditivas e visuais externas para garantir a técnica adequada (Kohut, 1973). Em segundo lugar, o ato de articulação exige que os estudantes executantes coordenem a língua e a respiração com precisão para produzir resultados estilísticos (Kohut, 1973). Por fim, pedagogos discordam sobre técnicas de língua para o mesmo instrumento, bem como entre famílias de instrumentos (Sullivan, 2006, p. 60, tradução própria)¹³.

Sullivan (2006), mencionando Kohut (1973), salienta a falta de padronização no ensino das articulações e recomenda a uniformidade das articulações nas práticas em conjunto, neste caso, em bandas. Nesse sentido, Sullivan (2006, p. 60, tradução própria) ressalta o fato de que “existem pedagogos que ensinam que os princípios básicos de articulação são os mesmos para todos os músicos de sopro (Bayard, 1955; Kohut, 1973; Timm, 1964; Weisburg, 1975)”¹⁴, mesmo considerando que “a articulação nos instrumentos de sopro é realizada através da interação da língua com os mecanismos específicos de cada instrumento — no caso das madeiras, a palheta; no caso dos metais, o bocal” (Correia, 2016, p. 12).

Desse modo, Budde (2011, p. 21, tradução própria) declara que “o tema mais prevalente encontrado em fontes de pedagogia musical sobre articulação em um instrumento de sopro foi o uso de

¹³ “First, articulation is largely a function of tonguing. Because the tongue is not visible during wind performance, teachers rely on aural, as well as external-visual cues to insure proper technique (Kohut, 1973). Second, the act of articulation requires that student performers coordinate the tongue and breath with precision to produce stylistic results (Kohut, 1973). Finally, pedagogues disagree on tonguing techniques for the same instrument, as well as across families of instruments (Sullivan, 2006, p. 60).

¹⁴ “There are pedagogues who teach that the basic principles of articulation are the same for all woodwind performers - Bayard, 1955; Kohut, 1973; Timm, 1964; Weisburg, 1975” (Sullivan, 2006, p. 60).



sílabas específicas como um guia para o posicionamento e movimento da língua”¹⁵. O autor ainda indica que, diferentes estratégias são utilizadas para o ensino-aprendizado e desenvolvimento das articulações. Portanto, Cichowicz (1999, p.1030) destaca que ensinar “a articulação é simples, desde que seja abordada através da linguagem” (*apud* Budde, 2011, p. 21, tradução própria)¹⁶.

Lisk (1987) advoga em favor do uso das sílabas e ressalta que utilizar a estratégia de primeiro falar e só depois tocar no instrumento pode ajudar os alunos a aprenderem os padrões de articulação, mesmo os mais difíceis. O autor também defende que “a habilidade e competência em falar o padrão de articulação também são cruciais para desenvolver a clareza e definição da articulação, seja individualmente ou em conjunto” (Lisk, 1987, p. 47 *apud* Sullivan, 2006, p. 60, tradução própria)¹⁷. Em complemento e corroborando as ideias dos autores acima, Wolbers (2002), “também sugere algumas atividades que podem ser realizadas, como: cantar/solfejar para pré-escutar o que será executado no instrumento” (*apud* Nogueira; Nascimento, 2022, p. 5), incluindo a articulação.

Se, do ponto de vista didático, o uso das sílabas se apresenta como um recurso eficiente no ensino-aprendizado da articulação, do ponto de vista prático, Arnold Jacobs ressalta que o seu desenvolvimento está mais ligado aos sons produzidos do que à sensação na boca (*apud* Frederiksen, 1996).

Diante desse cenário, observa-se que, historicamente, a técnica, a prática e a didática dos instrumentos musicais estão correlacionadas ao solfejo em seus diversos aspectos, sobretudo no contexto dos instrumentos de sopro. Ao utilizarmos o solfejo como recurso técnico para o aprendizado e desenvolvimento da articulação, não só condicionamos o movimento da língua para o instrumento de sopro, como também nos apropriamos da música preconcebida por meio do solfejo. Além disso, ao solfejarmos, falamos e cantamos as articulações antes de tocarmos o instrumento, realizando uma ação de percepção prévia e imitando, posteriormente, o comportamento do corpo ao tocar o instrumento musical, o que também evita a repetição deliberada no instrumento.

Por último, compreendemos que a prática do solfejo, quando integrada ao estudo do instrumento, apresenta o potencial de prevenir o desenvolvimento de hábitos inadequados na execução instrumental, abrangendo diversos aspectos, conforme será analisado a seguir, notadamente no que diz respeito às habilidades motoras.

De acordo com Póvoas e Silva (2019, p. 511), “no contexto da prática instrumental, a compreensão dos aspectos envolvidos na produção do movimento é de grande importância para que se

¹⁵ “The most prevalent theme found within music pedagogy sources regarding articulation on a wind instrument was the use of specific syllables as a guide for the placement and movement of the tongue” (Budde, 2011, p. 21).

¹⁶ “Articulation is simple as long as it is approached through language” (Cichowicz 1999, p.1030 *apud* Budde, 2011, p. 21).

¹⁷ “The ability and skill in being able to speak the articulation pattern is also critical in developing ensemble articulation clarity and definition” (Lisk, 1987, p. 47 *apud* Sullivan, 2006, p. 60).



possa criar estratégias eficientes de estudo". Assim, Póvoas (2019) demonstra ser necessário considerar a relevância das habilidades cognitivas e motoras, bem como saber o conteúdo musical. Nesse sentido, a autora afirma que "a insegurança quanto ao conteúdo musical pode prejudicar a segurança no toque ou o alvo da execução e o contrário também pode ocorrer, de a falta da habilidade motora prejudicar a continuidade musical, sequência correta das notas ou a precisão rítmica" (Póvoas, 2019, p. 754).

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001 *apud* Póvoas, 2019, p. 752), "minimizar o gasto de energia são qualidades de proficiência da habilidade motora determinantes para o seu sucesso". Segundo Póvoas (2019, p. 752), "atos voluntários transformados em automatismos são reflexos de hábitos adquiridos, produto final da aprendizagem motora", de maneira que, se o

Aluno ou profissional conceber uma ação corporal inadequada ao início do processo de construção de uma realização instrumental, o padrão automatizado será memorizado e, posteriormente, toda e qualquer correção exigirá tempo e empenho, por vezes maiores do que aqueles anteriormente despendidos, para substituir o padrão (Póvoas, 2019, p. 755).

Dessa forma, "a permanência durante longos períodos trabalhando um mesmo trecho e a repetição exaustiva de movimentos estão entre as principais causas de fadiga muscular e do stress auditivo" (Póvoas, 2019, p. 756).

Diante disso, em nossa concepção, o solfejo apresenta-se em sua completude como estratégia fundamental para o desenvolvimento da habilidade motora nos instrumentos de sopro. Haja vista que Gates (2017, p. 4, tradução própria) afirma que "quando os alunos são devidamente orientados, o canto pode ajudá-los a desenvolver a percepção auditiva e fornecer uma alternativa ao apertar de botão"¹⁸. Semelhantemente, West (2015, p. 102), dentro de um contexto de aprendizado prático e correlacionando as habilidades executivas ao solfejo, menciona que: "os alunos precisam entender a notação e manipular adequadamente seus instrumentos, mas é importante que essas habilidades resultem da audição" (*apud* Moyer, 2020, p. 25, tradução própria)¹⁹.

Nesse contexto, de acordo com Moyer (2020, p. 25, tradução própria), na banda, a "instrução prática comum normalmente começaria com notação, juntamente com ênfase em teoria musical, tabelas de dedilhado e habilidades executiva"²⁰. A autora, mencionando Meyers (2017), considera que, nesse tipo de abordagem tradicional, há a perda de conexão entre o canto e a música. Contudo, Moyer (2020) ressalta que relacionar os aspectos acima mencionados ao canto permite que os alunos aprendam para além de pressionar teclas, válvulas ou botões, ampliando

¹⁸ "When students are properly guided, singing can help them develop their aural perception and provide an alternative to a 'button-pushing'" (Gates, p. 4, 2017).

¹⁹ "Students need to understand notation and properly manipulate their instruments, but it is important that these skills stem from audiation" (West, 2015, p. 102 *apud* Moyer, 2020, p. 25).

²⁰ "Common practice instruction would typically begin with notation, coupled with an emphasis on music theory, fingering charts, and executive skills" (Moyer, 2020, p.25).

suas habilidades vocais e auditivas e envolvendo-os no processo de aprendizagem de ouvir e interpretar os textos musicais estudados.

Logo, dentro do contexto de práticas individuais ou em conjunto, compreende-se que há a necessidade de delinear estratégias para se desenvolver e aprimorar as habilidades motoras. Nesse sentido, o método *Tocar Junto*, ao enfatizar a importância do aprendizado rítmico, recomenda que “nesse tipo de leitura, o aluno deverá “dizer” o nome de cada nota, já com o ritmo indicado pelas figuras, mas sem preocupação com entoação” (Alves, 2014, p. 27, grifo do autor). Partindo desse princípio, os autores sugerem o dedilhar no instrumento ao realizar a leitura métrica.

Outra alternativa vem de Jaquette, em seu método *Kodály-Based Beginning Band Method*. Como parte de sua proposta, “o educador demonstra os dedos corretos para as três primeiras notas de cada instrumento. Os alunos repetem a mesma demonstração. Jaquette utiliza sílabas de solfejo e nomes de notas antes de fazer com que os alunos toquem o padrão em seu instrumento” (Jaquette, 1995, p. 46 *apud* Moyer, 2020, p. 27, tradução própria)²¹. Como parte do processo,

Depois de cantar, os alunos descobrem a nota inicial e cantam enquanto dedilham. A seguir, os alunos cantam uma frase da música enquanto dedilham e, em seguida, tocam imediatamente depois, construindo frase por frase da música, primeiro cantando e depois tocando (Jaquette, p.18 *apud* Moyer, 2020, p. 27, tradução própria)²².

Desta forma, Moyer (2020), mencionando Meyers (2017), delineia que o emparelhamento da voz com os dedos constrói uma conexão auditiva, otimizando a prática no instrumento. Assim, Moyer (2020, p. 28, tradução própria) ainda considera que “com esse processo, os alunos aprendem a cantar, internalizar a música e associar a afinação à notação musical, enquanto desenvolvem habilidades executivas em um novo instrumento”²³.

Ademais, Girardi (2021, p. 38), ao referir-se às concepções de Arnold Jacobs acerca das atividades psicomotoras, destaca que “quando um conceito é desenvolvido na mente, se torna mais simples e bem-sucedido ao instrumento, se sob imitação”. Jacobs ainda afirma que “nós usamos nossas atividades motoras baseadas no fluxo do ar, que é o nosso combustível” (*apud* Frederiksen, 1996, n.p., tradução própria)²⁴. Do ponto de vista didático, se a ideia fosse parafrasear Arnold Jacobs, diríamos que o solfejo é o “aditivo”.

²¹ “As Jaquette described, the educator demonstrates the correct fingers for the first three notes on each instrument. The students echo that same demonstration back. Jaquette utilized solfege syllables and note names prior to having the students perform the pattern on their instrument” (Jaquette, 1995, p. 46 *apud* Moyer, 2020, p. 27).

²² “After singing it, students figure out the starting note and sing it while fingering along. Next, the students sing a phrase of the song while fingering and then play it immediately afterward, building the song up phrase by phrase, first by singing and then by playing” (Jaquette, p.18 *apud* Moyer, 2020, p. 27).

²³ “With this process, students are learning to sing, internalize music, and associate pitch with musical notation while developing executive skills on a new instrument” (Moyer, 2020, p. 28).

²⁴ “We use our motor activities based on the flow of wind, which is our fuel supply” (Arnold Jacobs *apud* Frederiksen, 1996, n.p.).



Não indiferente a esse processo, Wurlitzer (2018) estabelece uma correlação entre a qualidade do ar, o som e a embocadura, sugerindo o bom hábito de tornar natural o pressionar dos dedos nas teclas, evitando-se o pressionar excessivo. No mesmo sentido, é preciso ponderar a correlação estabelecida por Dalcroze entre o ar, a respiração e o solfejo (Pereira, Campos, 2022; Mateiro, 2011) e estabelecer conexão entre esses elementos, considerando a leveza do ar, a imaginação, a maneira como se solfeja e as habilidades motoras, ou, mais amplamente, pensando nas habilidades executivas do instrumento musical. De maneira que, se por um lado o solfejo se apresenta como um agente interlocutor entre o ser e o instrumento, por outro, a sensação com o instrumento pode servir de *feedback* para compreender se está solfejando ao tocar, reforçando o pensamento sinérgico de “tocar cantando”.

Ainda sobre a habilidade motora, de acordo com Dalby, a verdadeira musicalidade não se encontra na execução do instrumento, mas na combinação entre o pensamento e os sentimentos. Assim,

Grandes músicos trabalham a desenvolver sua mente musical para ouvir como eles querem que algo soe antes de criar o som através de seu instrumento. Cantar é uma base da musicalidade e permite que os alunos se concentrem no som que ouvem em suas mentes (Dalby, 1999 *apud* Moyer, 2020, p.10, tradução própria)²⁵.

Refletindo um pouco mais sobre as habilidades técnicas, “Dalby revela que o canto dá liberdade para que os estudantes foquem a atenção em aspectos musicais, que antecedem a mecânica do instrumento, como a expressividade” (Nogueira; Nascimento, 2022). Por último, Póvas (2019, p. 762) considera que “hábitos motores corretos são transferíveis para situações similares ou adaptáveis a outras semelhantes».

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de música, é essencial comprometer-se com a formação dos alunos, criando caminhos que lhes permitam desenvolver autonomia e autoconsciência, além de produzir conhecimento de forma significativa. Na sociedade contemporânea, marcada por automação e conhecimento fragmentado, o solfejo adquire um papel relevante ao integrar técnica, imaginação e espontaneidade no aprendizado musical. Essa prática reduz a desmotivação causada pela repetição mecânica de exercícios técnicos e amplia o horizonte criativo dos estudantes. Entretanto, para que haja harmonia entre o que se imagina, pensa e toca, é indispensável reconhecer a importância dos fundamentos técnicos que conectam o músico ao instrumento.

Desde o primeiro contato com o instrumento, a introdução do solfejo como prática consciente permite que os estudantes compreendam a relação entre técnica e expressão musical. Esse aprendizado promove o desenvolvimento de músicos capazes de integrar sua identidade ao instrumento, resultando em uma performance que, priorizando a expressividade, perpassa a

²⁵ “Great musicians work to develop their musical mind for hearing how they want something to sound before creating the sound through their instrument. Singing is a foundation of musicianship and allows students to concentrate on the pitch they hear in their minds” (Dalby, 1999 *apud* Moyer, 2020, p.10).

mecanização. Nesse contexto, a prática do solfejo, quando bem compreendida, não se limita à repetição de sons, mas busca a construção de uma música dotada de sentido, autenticidade e profundidade artística. Essa abordagem de ensino musical tende a formar músicos que não apenas tocam, mas também “cantam” com seus instrumentos, reforçando a ideia de “tocar cantando”.

O processo de conectar o ser ao instrumento exige não apenas domínio técnico, mas também reflexão e interpretação conscientes da música. Nesse sentido, o solfejo se destaca como ferramenta fundamental, pois permite aos estudantes acessar os verdadeiros parâmetros que definem a boa prática musical. Por fim, no âmbito do ensino coletivo em bandas escolares, a adoção consciente e engajada do solfejo configura-se como um elemento transformador no processo de aprendizado musical. Essa prática potencializa o desenvolvimento técnico dos estudantes, estimulando a imaginação, a autenticidade e capacitando-os a integrar esses aspectos no ensino e aprendizagem do instrumento. Dessa forma, o solfejo promove uma expressão artística que articula, de maneira equilibrada, tanto a singularidade individual e o senso de pertencimento, quanto a coletividade musical e o respeito mútuo.

Referências

ALSOP, Michael A. **Breathing instruction of successful high school marching band directors**. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18297/etd/2970>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ALVES, M. E.; CRUVINEL, F. M. (org.); ALCÂNTARA, L. M. (org.). **Tocar Junto: Ensino Coletivo de Banda Marcial**. Goiânia: Pronto Editora, 2014. (Coleção Tocar Junto).

_____. **Tocar Junto: ensino de Banda**. 2ª Edição. Goiânia: Editora Roriz, 2024. (Coleção Tocar Junto).

ARBAN, Jean Baptiste. **Arban's Complete Conservatory Method: for trumpet (cornet) or e bemol alto, b bemol tenor, baritone euphonium and b bemol bass in treble clef**. Carl Fischer Music Dist, 1982.

BARBIER, Patrick. **História dos Castrati**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, J. L. S. **Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda**. Jundiaí: Keyboard, 2004.

_____. **Da Capo Criatividade: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda**. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 2011a.

BENCK, MARIA. C. **O regionalismo fonético e a articulação fundamental na flauta transversal**. Salvador, 2004. 111f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 16, n. 19, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/264>. Acesso em: 05 mai. 2024.

CORREIA, Ana Carolina Lobo. **O Desenvolvimento da Articulação no Ensino-aprendizagem do Saxofone**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).

COSTA, Luandrey Célio Silva da. **Ensino coletivo de instrumentos de metais: uma proposta de estudos de base a partir da realidade pedagógica do Curso Livre de Metais da Escola de Música D'alva Stella e das concepções didáticas de professores da área**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a Educação Musical como Meio de Transformação Social**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de Termos e Expressões da Música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FONSECA, João Daniel Rebelo. **Entre o sopro e o som: Estratégias de desenvolvimento do pensamento musical segundo Arnold Jacobs**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Minho, Portugal, 2017.

FRANCO, Ney Campos. **Avaliação Psicoacústica de Barrilhetes: variações novas percebidas na clarineta**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs: Song and Wind**. USA: Wind Song Press Limited, 1996.

GATES, James G. **Using Singing as a Teaching Tool in Brass Playing**. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/579. Acesso em: 18 mai. 2024.

GIRARDI, Michele. **Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2021.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: semelhanças, diferenças, especificidades**. 2000. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-susuki-kodaly.pdf>. Acesso em: 27 maio, 2023.

HIGINO, Elizete. **Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano de Santa Rosa (1888-1988)**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

KLOSÉ, Eléonore. **Método completo de clarinete**. Madrid: Moderna 1997.

MANI, Pedro Yugo Sano. **Imaginações, Percepções, Conexões: A Relação Entre Processos de Solfejo e as Estruturações da Composição**. 2020. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. 1ª ed. Editora IBPEX. Curitiba. 2011.

MED, Bohumil. **Solfejo**. Brasília: Musimed, 1996.

MOYER, Sarah J. **Singing in the beginning band classroom**. 2020. Disponível em: <https://commons.lib.jmu.edu/masters202029/15>. Acesso em: 08 fev. 2024.

NOGUEIRA, Rian Rafael Silveira; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Meu Solfejo! instrumentistas de bandas de música**, 2022. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v5/papers/1227/public/1227-5480-1-PB.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências**. Brasília: Musimed, 2013.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Concepções Pedagógicas da Educação Musical Brasileira: Relações Com os Campos da Educação e da Arte-Educação. **Opus**, n.26, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/809>. Acessado em: 13 out. 2024.

PEREIRA, Eliton; CAMPOS, Martins de Castro. **A Euritmia de Jaques-Dalcroze**. Goiânia: [s.n.], 2022.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. Ação pianística e coordenação motora: aspectos inerentes à atividade músico-instrumental com vistas à otimização da técnica com foco no conteúdo musical. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 751–763, 2019. DOI: 10.5965/1808312903052008751. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15582>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan; SILVA, Daniel da. Ação pianística e coordenação motora: processos de feedback e aplicação de métodos de análise. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 511–519, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007511. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16646>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ROBINSON, Mitchell. **To Sing or Not to Sing in Instrumental Class**. Music Educators Journal, v. 83, n. 1, 1996, p. 17–47. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3398989>. Acesso em: 1 jun. 2024.

RODRIGUES, Társilla Castro. O ensino coletivo: Uma alternativa de ensino aplicada aos instrumentos de cordas friccionadas. **Anais do SIMPOM**, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/2483> Acesso em: 26 maio, 2024.

RUIZ, Janete Conceição Soares Costa; VIEIRA, Maria Helena. **Entre a Palavra, a Imaginação e o Som: Imagética e Metáfora na Pedagogia Coral Infantil**. 2018. Disponível em: <http://>

repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/84863/1/Ruiz%20e%20Vieira_2018_Musichildren_UAveiro.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música**: Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 28, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/820>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Musicalização através da banda de música escolar**: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos "Mestres da banda". 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Lucas Nascimento Braga; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Banda do CIEP: uma experiência em educação musical escolar. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte-ISSN 2359-6120 (online)**, v. 26, n. 26, p. 671-679, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/603>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SOUSA, Aurélio Nogueira. **Bandas marciais escolares de Goiânia**: relações com a vida estudantil de seus integrantes. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SULLIVAN, Jill. The effects of syllabic articulation instruction on woodwind articulation accuracy. **Contributions to Music Education**, p. 59-70, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24127200>. Acessado em: 23 jul. 2024.

TAFFANEL, Paul; GAUBERT, Philippe. **Complete Flute Method**. Paris: Alphonse Leduc, 1923.

TEJADA, Jesús; MURILLO, Adolf; MATEU-LUJÁN, Borja. The Initial teaching of intonation in the brass wind instruments and music reading in Spain. An exploratory study with music school teachers. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 19, p. 209-221, 2022. Disponível em: 10.5209/reciem.77966. Acessado em: 18 maio, 2024.

TOULON, Jacques. **J'apprends le Trombone**: Méthode Progressive de Trombone. Edição: Robert Martin. Mâcon-cedex, 1978.

WOLBERS, M. (2002). **Singing in the Band Rehearsal**. Music Educators Journal, 89(2), 37-41. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3399840>. Acesso em: 30 ago. 2024.

WURLITZER, Herbert. **Von Neustadt an der Aisch in die Konzertsäle der Welt**. 2018. [s.l.]: [s.n.].

HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM SIM SENHOR! TEM SIM SENHORA!

AS ARTES CIRCENSES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: PÚBLICO, INTEGRAL E DE QUALIDADE!

Charles Richard Maciel Rodrigues
princecharlesrichard81@gmail.com

Ana Lara Vontobel Fonseca¹
ana.fonseca@ifg.edu.br

Luciana Gomes Ribeiro²
luciana.ribeiro2@ifg.edu.br

Resumo

O trabalho tem como tema de estudo o ensino e a aprendizagem das artes circenses na escola regular. Trata-se de um relato da proposta pedagógica e artística intitulada: *HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM SIM SENHOR! TEM SIM SENHORA! AS ARTES CIRCENSES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: PÚBLICO, INTEGRAL E DE QUALIDADE*; que foi realizada com estudantes dos 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina da Silva Batista, Aparecida de Goiânia-GO (Setor Independência Mansões), durante as aulas de educação física e de artes. A pesquisa é qualitativa, de caráter pesquisa-ação e de Investigação Educacional Baseada em Artes (A/r/tografia), bem como intervenção artística e pedagógica. Dentro da linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, e teve como objetivo vivenciar a arte circense, de forma planejada e sistematizada (vivências, criação, ensaios e apresentação ao público), incluindo uma variedade de conteúdos que contemplam a aprendizagem artística e corporal. Como referencial teórico-metodológico, a pesquisa fundamenta-se, nas obras de Bortoleto (2008; 2010); Bortoleto; Barragán; Silva (2016); Salles (1998), especialmente, no que diz respeito às aprendizagens dos saberes corporais, culturais e artísticos do circo (acrobacias, manipulação, equilíbrio e encenação). A pesquisa pretendeu elaborar, como produto final (documento anexado ao artigo) um dossiê artístico do processo de criação/apresentação do espetáculo circense, a partir das vivências do autor em conjunto com os/as estudantes.³

Palavras-chave: Artes circenses. Ensino-aprendizagem de circo. Espetáculo circense. Escola de ensino fundamental.

¹ Orientadora.

² Co-orientadora

³ Essa pesquisa contou com a colaboração/participação de sujeitos, com **aprovação** pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o **Número CAAE: 76669723.7.0000.8082**.



Abstract

The study theme of this work is the teaching and learning of circus arts in regular schools. It is a report on the pedagogical and artistic proposal entitled: IS THERE A SHOW TODAY? YES SIR! YES SIR! CIRCUS ARTS IN A SCHOOL CONTEXT: PUBLIC, INTEGRAL AND OF QUALITY; which was carried out with students from the 4th and 5th grades of the Municipal School of Integral Education Professora Wilsonina da Silva Batista, Aparecida de Goiânia-GO (Independência Mansões Sector), during physical education and arts classes. The research is qualitative, of an action research and Educational Investigation nature, based on Arts (A/r/tography), as well as artistic and pedagogical intervention. Within the line of research Teaching, learning and creation processes in arts, the aim was to experience circus art in a planned and systematic way (experiences, creation, rehearsals and presentation to the public), including a variety of content that contemplates artistic and corporal learning. As a theoretical-methodological reference, the research is based on the works of Bortoleto (2008; 2010); Bortoleto; Barragán; Silva (2016); Salles (1998), especially with regard to learning the corporal, cultural and artistic knowledge of the circus (acrobatics, manipulation, balance and staging). The research intended to develop, as a final product (document attached to the article), an artistic dossier of the process of creation/presentation of the circus show, based on the experiences of the author together with the students.

Keywords: Circus Arts. Teaching and Learning of Circus. Circus Performance. Elementary School.

29

Costurando e estendendo a lona

"Se há trinta anos, uma menina dissesse a sua mãe quero aprender a voar em um trapézio, sua mãe teria rido. E mesmo que ela tivesse levado a sério, a não ser que ela fosse uma trapezista, não saberia onde levá-la. O circo aprendia-se no circo, e quem aprendia era gente de circo" (Donald B. Lehn)

A epígrafe com a qual inicio o trabalho é para pensarmos se ainda hoje, caso uma criança tenha vontade de ser de ou aprender circo, sua família saberia onde levá-la? E sua escola, hoje, oportuniza que essa vontade se torne possível? Assim, este trabalho tem como objetivo relatar a pesquisa/experiência pedagógica, cultural, corporal e artística das artes circenses que tem como título: *Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! Tem sim senhora! As artes circenses em um contexto escolar: público, integral e de qualidade!* Tal experiência foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Integral (EMEI) Professora Wilsonina de Fátima Silva Batista, localizada na cidade Aparecida de Goiânia, estado de Goiás, com o intuito de encantar as crianças e incentivá-las querer fazer coisas de circo. Nesta escola, sou professor de educação física e desenvolvo projetos dentro da cultura corporal e artísticos, especialmente circenses, como este que contarei aqui com mais detalhes. Como público participante contei com 93 estudantes, cujas idades variam entre 9 e 11 anos. O objetivo principal foi proporcionar a vivência das habilidades





artísticas, corporais e lúdicas das artes circenses, de forma planejada e sistematizada, além de outros objetivos específicos, como observar o potencial favorável das artes circenses no desenvolvimento global dos/das participantes (social, artístico, cognitivo); criar uma identidade como conceito *trupe*⁴ como algo coletivo, construído junto (característica das famílias circenses); oportunizar espaço para a experimentação criação, ensaios e apresentação de um espetáculo anual a partir das vivências trabalhadas com as turmas e em conjunto com as outras áreas artísticas inseridas no contexto da escola (dança, teatro, artes visuais e música); potencializar o processo criativo do/a estudante, bem como o seu protagonismo através da apropriação das artes circenses para exercer sua autonomia, aproximar e encantar a comunidade escolar com o mundo das artes circenses.

A investigação realizada teve caráter de pesquisa ação, sendo uma proposta pedagógica que buscou traçar pontes reflexivas no diálogo entre as artes circenses, educação física e a educação de forma geral. Em relação à pesquisa ação, Thiollent (1998, p. 24), explica que essa "é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social". Nela há diversos instrumentos de pesquisa, envolvendo aspectos culturais e sociais, considerando o ponto de vista dos/as participantes, tanto os/as pesquisadores/as quanto dos/ sujeitos/as participantes da ação (identificação, planejamento, ação, observação e reflexão). Tripp (2005), traz uma definição mais estrita sobre essa metodologia: trata-se de uma forma de investigação-ação que se utiliza técnicas de pesquisa, já estabelecidas, que trazem informação e decisão para o agir, para a melhoria da prática, e ainda acrescenta que essas técnicas possam atender objetivos comuns a outros tipos de pesquisas, com significância, originalidade, validade e outros. Buscou-se parceria com a Investigação Educacional Baseada em Arte/Pesquisa Educacional Baseada em Arte – IEBA/PEBA, pois segundo Fernández e Dias (2017), as formas de investigar em arte podem integrar metodologias científicas e baseada em artes ao mesmo tempo, de maneira que podem ser mais rigorosas que as metodologias científicas e também nos lembram que não se pode esquecer que essa forma de investigação não são um mero conjunto de métodos, mas sim, formas complexas de entender e atuar no mundo.

Assim, a metodologia que mais se aproxima da pesquisa é a *a/r/tografia*, pois integra o artista/ pesquisador/professor como base, sendo assim uma prática viva. Conforme afirma Neitzel, Steil e Francez (2022), nesse método, a função do/a pesquisador/a não é a de coletor de dados, pois ele/a os produz através da arte, dados estes que brotam das produções artísticas vivenciadas e experimentadas tanto pelos/as sujeitos/as quanto pelo/a investigador/a:

É nesse sentido que encaminhamos esta discussão, considerando a PEBA como uma forma de articular arte, pesquisa e educação na busca, no entendimento e na construção

⁴ Em apêndice terá um glossário circense das palavras com asterisco construído com base nas obras de Bortoleto (2008, 2010), Santos (2010), Bolognesi (2003), Avanzi e Tamaoki (2004) e o glossário circense do festival internacional SESC de circo. **Trupe:** refere-se a um grupo de artistas que se apresentam juntos, geralmente, em espetáculos circenses, teatrais ou de rua. A trupe é caracterizada pela colaboração e pelo trabalho em equipe, de seus membros, que unem suas habilidades e talentos para criar performances únicas e memoráveis.

de significados que possam, também, oportunizar aos sujeitos envolvidos na pesquisa, um envolvimento de conhecimento de si, o qual pode possibilitar mudanças, se vivido como experiência. (Neitzel; Steil; Francez, p. 4).

Para Fernández e Dias (2017), os instrumentos a serem utilizados podem ser os mesmos de métodos científicos acadêmicos, como entrevistas, documentos, grupo focal, intervenção, entre outros. Mas afirmam que nesse método a/r/tográfico (o que mais se aproxima do que será apresentado), também devem fazer parte a produção de pinturas, a literatura, a música, a dança, os processos de pesquisa, a *performance*, as lembranças, as fotografias entre outros/as. Assim, a pesquisa se apresenta, em sua essência, nesse hibridismo entre a pesquisa ação e a Investigação Educacional Baseada em Artes (A/r/tografia). Jonathan Sena (2023), em sua obra *O que (não) é circo*, traz uma reflexão bastante contundente nesse aspecto, quando ressalta a importância da criação, da investigação e da pesquisa dentro das artes circenses, percebendo como sua evolução ajuda a manter a sua existência:

Ressalto que penso o circo como a arte das destrezas de habilidades corporais inabitadas, exploradas nas vivências cotidianas sistematizadas. Saliento, ainda, a presença de três esferas circenses fundamentais para a sua construção, coexistindo, integrando uma à outra ou atuando no formato individual. As pedagogias circenses envolvem seus distintos métodos de ensino na oralidade do ensino das escolas regulares de circo, na troca de saberes entre artistas, dentre outros. A "criação e pesquisa" em circo se referem aos seus inúmeros processos criativos e às investigações para a cena circense. (Sena, 2023, p. 177).

31

A justificativa para a escolha do tema da pesquisa e da proposta de ação pedagógica, corporal e artística está ligada à minha conexão pessoal com as artes circenses. Meu interesse pelo circo começou na infância, na cidade de Vitória do Mearim-MA, onde eu assistia às chegadas e partidas dos circos, fascinando-me com os espetáculos e as diversas atrações. A vontade de ser parte do circo era forte, mas restava apenas a saudade. Quando os circos partiam, eu e meu primo Emerson (Zé Perequeté) e alguns amigos da rua (Lucileide, Leosandro, Leandro, Carlinhos, Kátia e Billy) fazíamos o "nosso circo" na barreira na casa de meus avós Pedro e Tontonha (In Memoriam)! e amigos criávamos nosso próprio circo, fazendo a tenda de materiais que encontrávamos e assim mantinha a chama acesa em ser de circo. Cresci e, como adulto, trabalhei em experiências educativas artísticas em Aparecida de Goiânia/GO, retomando esse sonho com oficinas de circo e projetos de artes até 2025.

A abordagem metodológica dos encontros se baseia na crítica superadora, focando na relevância social, adequação do conteúdo e resignificação constante do conhecimento. Base essa que se aproxima também da metodologia de Ana Mae Barbosa (2010) e da sua proposta triangular:

A metodologia de ensino usada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo integra a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos, ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos. (Barbosa, 2010, p. 39).





E nessa escola para os encontros das artes circenses, usei a metodologia de ensino da arte que se baseia em três eixos: leitura, contextualização e fazer artístico. A conscientização do ser humano leva à necessidade da educação. A educação que parte da consciência do inacabamento do ser humano é uma educação que tem como principal função, formar esse ser humano também baseado nos princípios de Paulo Freire, como o próprio afirma:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (Freire, 2010, p. 57).

O objetivo é apresentar as artes circenses como uma forma de consciência de si e dos outros. Acredita-se que devem ser trabalhadas com os estudantes para promover compreensão e valorização, através de uma abordagem lúdica, ajudando na descoberta de possibilidades artísticas.

Montando o picadeiro

32

É preciso se ter clareza de que as artes circenses podem, sim, ser vivenciadas e apreendidas por todos/as, desde que respeitadas as características individuais e as do grupo. E a escola, como explica Saviani (1991), é esse espaço possível de transmissão e de produção de cultura, cabendo a ela socializar o saber elaborado pela humanidade. E tomo como base a obra de Bortoletto (2008, 2010), em *Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses*, volumes 1 e 2, onde apresenta divisões das atividades circenses, proposta por Duprat e Bortoletto (2007), para o ensino escolar conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Divisões das atividades circenses

Acrobacias	Aéreas	Diferentes modalidades de trapézio, tecido, lira, quadrante, corda
	Corpóreas	De chão (solo), duplas, trios e grupos, banquinhas, mastro chinês, contorcionismo, jogos icários.
	Trampolim	Trampolim acrobático; mini-tramp; báscula russa; maca russa
Manipulação	de objetos	Malabares (bolas, claves, devil stick, diabolô, caixas, com fogo), swing (claves e bastões), tranca, contato, ilusionismo, prestidigitação, mágica, mágica, faquirismo, fantoches e ventriloquia. Claves, bastões, antipodismo.



Equilíbrio	de objetos	Claves, bastões, antipodismo.
	Sobre objetos	Perna-de-pau, monociclo, arame, corda bamba, bicicleta, rolo americano (rola-rola)
	Acrobáticos	Paradismo (chão e mão-jotas), mão a mão (duplas, trio e grupos), jogos icários.
Encenação	Artes corporais	Arte cênica, danças, música.
	Palhaço	Diferentes técnicas e estilos.

Fonte: Duprat e Bortoleto (2007).

Deparando-se com essas divisões de acrobacias (aéreas, corpóreas e trampolim), a única trabalhada com minhas turmas foi a corpórea, mas acrescentando um bloco sobre maquiagem artística, como construção de cenário e figurino. Além disso, como lembram Sacco e Braz (2010), cada experiência é única, podendo ser adaptada de acordo com cada realidade, adequando as faces dessas práticas ao ambiente em que estão inseridas, em uma roda viva de formas, cujas potencialidades podem, com criatividade, ser, infinitamente, exploradas.

A proposta 5trá apresentada para a vivência do projeto do mestrado com os/as estudantes, apresentou um desenho que pode ser observado no quadro 2.

33

Quadro 2 – Desenho da proposta para o projeto

Quantidade de encontros	Título dos encontros	(descrição do processo artístico, cultural e pedagógico)
1	Reunião com toda a comunidade educativa	Explicações, dúvida e assinaturas dos termos.
1	Encontro inaugural	Contexto histórico do circo e explicações sobre os encontros
1	Truques e mágicas	Contexto histórico dos truques e vivências
3	Encenações/palhaçaria	Contexto histórico do palhaço, biografias de palhaços/as brasileiros/as e vivências.
3	Ginástica acrobática	Contexto histórico e vivências.
2	Malabarismo	Contexto histórico, malabarismo e vivências (bolinhas, bastões e <i>swing poi</i>)
2	Maquiagem Artística	Contexto histórico, e vivências da maquiagem artística.

3	Criações manuais	Confecções de alguns elementos circenses (swing poi, chapéus, gravatas e outros adereços)
6	Ensaio e construção do espetáculo	Com construção coletiva com estudantes e de professores/as.
1	Ensaio geral aberto	Somente para as turmas da escola.
1	Apresentação 1 – Principal, para toda a comunidade educativa.	Para a gravação do vídeo que também compõe a pesquisa.
1	Apresentação 2 (feira cultural e do empreendedorismo da escola – vespertino)	Apresentação de algumas cenas do espetáculo (surgiu convite após a primeira apresentação)
1	Apresentação 3 Abertura do festival esportivo e cultural da escola, com recortes de 3 números	Apresentação de algumas cenas do espetáculo (surgiu convite após a primeira apresentação)
1	Apresentação 4 Festival Cultural das Escolas Municipais de Educação Integral, no Anfiteatro da Cidade de Aparecida. (Recorte de alguns números e o ato 3).	Apresentação de algumas cenas do espetáculo (surgiu convite após a primeira apresentação)
1	Apresentação 5 Espectáculo completo e com acréscimos de 3 coreografias do projeto Dança Encontro.	Alguns elementos do espetáculo (surgiu convite após a primeira apresentação)

Fonte: elaborado pelo autor.

Os encontros duravam 1h30 por semana com todos os grupos, com as crianças divididas em 2 grupos, um com 45 e outro com 47 estudantes. O grupo 1 era formado por estudantes do 4º ano, turma A e 5º ano, turma A e o grupo 2, formado por estudantes do 4º ano, turma B e 5º ano, turma B. O tempo de aula, era gasto para passar de sala em sala chamando as turmas e direcioná-las ao local do encontro, que algumas vezes era a quadra, outras, a sala de dança. Ademais, tinha-se também o recreio e o lanche no meio dos encontros. O encontro acontecia todas as tardes de quinta-feira, com o primeiro grupo das 13h30 às 15h e o segundo, das 15h30 às 17h. Alguns encontros precisaram ser feitos às sextas-feiras, em decorrência de feriados e de planejamentos escolares.

Sentiu o cheiro de pipoca?

O pontapé inicial do projeto foi a reunião de pais e/ou responsáveis, com os/as estudantes dos 4º e 5º anos e toda a comunidade educativa da EMEI – Professora Wilsonina. Essa reunião ocorreu no dia 15 de março 2024, às 15h30, já com sabor de circo, pois todos/as participantes eram recebidos/as com saquinho de pipoca, afinal, se o circo tivesse um cheiro e sabor, este

seria o de pipoca! Onde fiz a explicação da proposta e assinaturas dos documentos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE, para os/as estudantes) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, para pais e/ou responsáveis e professores/as).

Ao total foram 93 assinaturas para participar da pesquisa! Como chamaríamos isso no circo? Para mim seria como comprar o bilhete para começarmos a assistir ao espetáculo e sentarmos naquela arquibancada de madeira e viajar no espetáculo como se fizéssemos parte dele.

Vai, vai, vai começar a brincadeira!

Assim sendo, nosso encontro inaugural aconteceu no dia 27 de março (Dia Mundial do Circo), de 2024 e teve, como objetivo principal, a contextualização da história mundial das artes circenses/ circo no Brasil e no mundo. Igualmente, reforcei algumas informações de como se daria o projeto de pesquisa: dias, horários e as possibilidades do que iríamos aprender. Num segundo momento, teve, como atividade, a apresentação dos principais artistas circenses, através de imagens, cujos personagens as crianças poderiam falar quem eram: palhaço/a, mágico/a, contorcionista, equilibrista, bailarino/a, trapezista e mestre de cerimônia. O terceiro momento foi de questionar o grupo se eles/as entendiam a importância das artes circenses, dentro do contexto escolar, e quais as habilidades das artes circenses gostariam de vivenciar/aprender. Pois, os livros didáticos de artes⁵ adotados pela escola, conforme o Plano Nacional do Livro Didático 2023, não há nenhum capítulo sobre o circo. Apenas no livro didático de Educação Física⁶, disponibilizado ao professor, e que inclui somente uma pequena informação sobre o circo, dentro da temática Ginásticas.

No final, muitos/as falaram "quero aprender a ser palhaço/a, quero aprender a ser mágico/a, quero aprender a fazer "balabarismo". Sobre o projeto, o microfone foi disponibilizado para algumas falas e duas delas me chamaram mais atenção: *"A gente pode trabalhar o corpo e aprender várias habilidades que a gente não sabia que pode ter"* (Ana Clara Lira 5º B) e *"É bom saber mais sobre circo, aprender em casa, pesquisando, porque a gente pode saber na escola e fora da escola. É muito bom quando você está apresentando circo, é bom você sentir o circo, sentir a alegria como todo mundo que já fez um circo. A gente sente a alegria do circo"* (Gustavo Borges 5ºB). E assim foi o primeiro encontro da nossa trupe.

O encontro mágico

No segundo encontro, exploramos a magia, desvendando seus segredos e experimentando truques, contextualizando historicamente a arte mágica. Segundo Harada (2012), a magia pode

⁵ FERRARI, Solange dos Santos *et al.* **A conquista da arte (1º ano 5º ano)**. São Paulo: FTD, 2021.

⁶ DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Práticas corporais: educação física: 1º ao 5º ano (manual do professor)**. São Paulo: Moderna, 2021.



ser dividida em velha mágica, presente na antiguidade e associada a sacerdotes e charlatões, e nova mágica, que se destaca atualmente por performances que misturam espetáculo e entretenimento. Durante o encontro, praticamos truques como o sumiço da moeda, T da tentativa, dedo mágico, dado mágico, nó mágico e lenço mágico, além de dividirmos a turma em grupos para vivenciar esses truques. Depois tivemos um tempo de conversa, para que pudessem expressar como foi vivenciar esse dia. Destaco, aqui, um dos relatos mais marcantes que foi o da estudante Nathally Cristine (5º A): *“Eu amei os truques, foi uma vivência que nem toda a escola vai dar. Eu aprendi o truque do dedo, que a gente tira o pano de dentro do dedo falso. Foi o truque que achei mais legal e fácil para divertir o público”*. Ao fim do encontro, um deles indagou se poderia trazer algum truque para o projeto. Falei que sim e que, no próximo encontro, quem quisesse poderia trazer algo para apresentar/ensinar à turma.

Dando continuidade, no encontro seguinte, destinamos um tempo aos truques “vindos de casa”: tivemos um truque de bolinhas de papel e outro com dedos. Gostei de ver a desenvoltura deles, apesar de serem estudantes bem tímidos.

E o/a palhaço/a o/a que ele/a é?

A iniciação à palhaçaria foi abordada em três encontros, e o primeiro foi com foco na formação histórica e nas diversas formas do palhaço, utilizando métodos teóricos e práticos para estabelecer um ambiente de confiança e brincadeira. A partir da obra de Avanzi e Tamaoki (2004), foram apresentados os três tipos de palhaços: Excêntrico⁷, Clown⁸ e Tony⁹, além de um quadro de palhaços brasileiros famosos, como Benjamin e Carequinha, incluindo a história da palhaça Jujuba. No segundo encontro, os participantes realizaram aquecimentos e exercícios de movimentação, seguidos de um jogo em que expressaram conceitos sem palavras. Em seguida, discutiram técnicas de encenação cômica e formaram grupos para criar cenas baseadas nos exercícios apresentados. A estudante Laura Carvalho (5º ano A): *“Foi muito bom participar! Eu aprendi bastante, mas ainda tenho que aprender muito ainda sobre os palhaços”*. Durante a discussão, surgiram questionamentos sobre a figura do palhaço e a predominância masculina, tema que será abordado em um encontro futuro. Para mim, o que ficou mais evidente, neste encontro, foi um dos objetivos específicos da minha pesquisa: o de criar uma identidade com o conceito “trupe”, como algo coletivo, construído junto, característica das famílias circenses.

⁷ **Excêntrico:** é um palhaço fora do centro: usa uma gola muito grande, sapato estranho, se tem bengala é torta, nada nele é certo, conta piadas, faz entradas cômicas, fala bastante, é desajustado, bobão, sente-se menosprezado, tem vergonha, mas é simpático.

⁸ **Clown:** é um palhaço inteligente e sabido, como uma sátira da vida onde nenhuma pessoa sabe tudo. Ele tem uma roupa belíssima, rica em detalhes, sapato com fivelas, (é) nariz empinado e antipático, tem vergonha de estar diante do excêntrico, apesar de servir de escada para ele.

⁹ **Tony:** é um palhaço com figurino mais simples, sem tanta maquiagem: ele salta, é mais versátil; é o que entra para mudar a cena, para distrair o público e é o que mais sabe das habilidades circenses.



O segundo encontro de palhaçaria, os participantes revisitaram o primeiro encontro e compartilhavam suas experiências com a arte. Após um aquecimento, realizaram exercícios em duplas, como o espelho/estátua, inspirado em Augusto Boal. Em seguida, exploraram o pátio da escola, observando e imitando situações encontradas, dedicando tempo para pensar, criar e apresentar uma esquete¹⁰. Sobre essa experiência a estudante Ellen Sophia (4º A) relatou o seguinte: "O que eu mais gostei foi das cenas. Foi uma experiência que eu nunca tive na minha vida, bem diferente do que eu assistia nos vídeos".

Iniciamos o último encontro, fazendo a reflexão do encontro anterior em nossa roda e, depois, com os/as estudantes dispostos pela quadra, em determinado espaço, já delimitado, instruí-os/as a realizar um alongamento e um aquecimento. Distribuí metade de uma folha de papel sulfite para cada um/a e deixei giz de cera e lápis de cores, à vontade, para que pudessem escrever, de forma criativa, o nome do/a seu/sua palhaço/a. Em seguida cada dupla fez a apresentação dos seus nomes e colocou o seu nariz de palhaço. Após a apresentação, dei um tempo para que cada dupla criasse seu esquete com base nas vivências, já adquiridas nos nossos encontros e em outros momentos, pois estes/as estudantes já tinham experimentado aulas de teatro com a professora Urânia Lima. Foi muito lindo esse momento! O cuidado que cada um/a teve na escolha e na escrita criativa do nome; a apresentação do nome onde cada um/a mostrava ao/a outro/a, com muito carinho e arte. É, como afirma Bolognesi (2003, p.): "o palhaço não é apenas um personagem cômico, mas um símbolo rico em significados. Ele representa a dualidade entre o humano e o animal, a sátira social, a transgressão e a capacidade de provocar o riso e a reflexão."

As vezes a vida nos coloca de ponta-cabeça para que possamos ver as coisas de uma nova perspectiva

Estes encontros, tiveram como objetivos explorar as modalidades da ginástica acrobática/circense; desenvolver habilidades motoras, equilíbrio, coordenação, força, flexibilidade e autoconfiança através de atividades lúdicas e desafiadoras; bem como experimentar diferentes movimentos ginásticos de acrobacias individuais e coletivas, utilizando o corpo como principal ferramenta de expressão. Além disso, desenvolver a criatividade, a cooperação e o trabalho em equipe, construindo laços de amizade e de coletividade (trupe) e, como em todos os encontros, a promoção e a valorização da cultura circense, reconhecendo sua importância histórica, cultural, corporal e artística.

Sob essa perspectiva, o primeiro encontro da ginástica acrobática iniciou-se com nossa roda de conversa sobre as vivências do último encontro, além de um alongamento/aquecimento com música. Depois falei, sucintamente, sobre ginástica solo/acrobática nas artes circenses e na

¹⁰ **Esquete:** vem do teatro, como se fosse uma piada breve, uma peça rápida, curta e engraçada.

educação física, tendo em vista localizar a origem e a importância no circo. A primeira atividade desenvolvida foi verificar as habilidades dos/das participantes com a ginástica, nos movimentos básicos de solo, os quais a maioria já sabia realizar devido às habilidades já trabalhadas também nas aulas de Educação Física, quando aprenderam sobre ginástica, outra vivência do dia foi o rolamento para frente. Logo depois, fomos para a experimentação das poses acrobáticas em duplas, passei a folha com alguns movimentos acrobáticos. Para finalizar, pedi que cada dupla escolhesse um movimento e o apresentasse, no meio do círculo, no emborrachado.

No segundo encontro, eles/as puderam falar um pouco sobre o que aprenderam, e, em seguida, fizemos o nosso aquecimento/alongamento. Na sequência, eu tinha programado apresentar o vídeo do Cirque du Soleil ¹¹do espetáculo Kurios sobre ginástica acrobática coletiva, mas houve problemas técnicos com a televisão. Logo, começamos a realizar alguns movimentos da ginástica acrobática de solo, que ainda não tinham sido trabalhados nem nas aulas de educação física, como a bolinha¹², avião¹³, canoinha¹⁴, vela¹⁵ e parada de três apoios¹⁶, onde foram realizadas e feitas algumas repetições para a experimentação e aprendizagem.

No último encontro, ampliamos as poses para os grupos com 5 e 6 integrantes. Para início, passei o vídeo que não foi possível assistir no encontro anterior do Cirque du Soleil (Kurios). Depois formaram grupos de 5 participantes e depois de 6 onde puderam vivenciar e depois demonstrar para o grupo o que aprenderam. Vendo o envolvimento dos grupos, os primeiros encontros da pesquisa poderiam ter sido sobre a ginástica acrobática, tendo em vista o desenvolvimento corporal deles/as, pois poderia ter sido base fundamental para as outras construções, a exemplo do próprio palhaço. Talvez eles/as teriam uma desenvoltura corporal mais elaborada para a construção desses personagens e para a proposta apresentada.

¹¹ **Cirque du soleil:** O Cirque du Soleil é uma companhia de entretenimento canadense, fundada em 1984, por Guy Laliberté e Gilles Ste-Croix. É conhecida por seus espetáculos teatrais com acrobacias, música, dança e efeitos visuais, que combinam elementos circenses com outras formas de arte. É uma das companhias artísticas de maior expressão da atualidade.

¹² **Bolinha:** movimento que se realiza sentado na posição borboleta, segurar os dois pés com as mãos e realizar um pêndulo com o corpo. Primeiro girar para a direita, tocando a perna no chão e depois, as costas, sem soltar os pés. Depois, costas e pernas girando para a esquerda, continuando com as mãos presas aos pés.

¹³ **Avião:** movimento que se realiza em pé e de frente, apoiando em um dos pés, elevando a outra perna estendida para trás, abaixando o tronco paralelo ao solo, simultaneamente, até aos ombros e a perna elevada, chegar, gradativamente, à horizontal. Os braços deverão estar estendidos e o olhar para frente.

¹⁴ **Canoinha:** movimento que se realiza deitado no chão: flexionar as pernas e abraçá-las, realizando movimentos de pêndulo, para frente e para trás.

¹⁵ **Vela:** movimento que se realiza deitado no chão, fazendo elevação das pernas e do quadril, deixando o corpo ereto, com apoio dos cotovelos no chão e mãos na lombar/torácica.

¹⁶ **Parada de três apoios:** apoiar as mãos e a cabeça no solo, formando um “triângulo”: elevar as pernas, unidas e flexionadas; em seguida, estender as pernas, fazendo um alinhamento total do corpo, em equilíbrio, mantendo-as juntas e estendidas e com a ponta dos pés para cima.

Centro de gravidade, força e lançamento é mais fácil fazer malabarismo no circo ou na vida?

Os encontros sobre malabarismos tiveram como objetivos vivenciar os padrões básicos e desenvolver habilidades como coordenação motora, agilidade, reflexos, concentração e foco. Durante as atividades, foi feita uma roda de conversa que incluiu alongamento, contextualização sobre a origem do malabarismo e exibição de um vídeo sobre objetos utilizados na prática. Os participantes, que não tinham experiência anterior, foram apresentados a termos técnicos como Cascata e Fonte¹⁷. A prática incluiu exercícios com bolinhas, a partir de cinco passos, e manipulação de outros elementos como prato chinês¹⁸, devil stick¹⁹ e swing poi²⁰. O grupo foi dividido em quatro pequenos grupos, cada um experimentando um tipo de malabarismo. Ao final do segundo encontro, os alunos se revezaram em estações para praticar os materiais que ainda não tinham utilizado, e muitos demonstraram suas aprendizagens. A atividade revelou ser desafiadora e indicou que mais encontros poderiam enriquecer a experiência de aprendizado. Para finalizar o encontro, fiz a nossa roda de conversa do dia, e um dos relatos mais marcantes, aqui, registro: *"No vídeo é muito bonito de ver, mas na aula muito difícil de fazer! Tentei, mas não consegui fazer alguns exercícios, contudo, foi bom"* (Higor Rego 5º B).

Pintando a cara ou colorindo o rosto?

A maquiagem artística e as artes circenses são uma combinação que encanta desde os primórdios. Com o objetivo de estimular a criatividade, a autoexpressão, a cooperação e o trabalho em equipe, construir laços de amizade e coletividade, além de promover a valorização da cultura circense, reconhecendo sua importância histórica, cultural, corporal e artística.

O primeiro encontro iniciou-se fazendo memória do encontro anterior e, em seguida, uma contextualização sobre a história e a evolução da maquiagem, através de falas e de imagens projetadas. Depois dei uma folha a cada um/a para que pudessem fazer um rosto e, neste rosto, criassem uma maquiagem, a partir da própria imaginação e das imagens vistas no início, bem como de memórias de participações, como público, em apresentações. Assim, cada um/a fez o seu desenho/maquiagem e o expôs, no meio da sala, para que todos/as pudessem

¹⁷ **Fonte:** quando os objetos são jogados, paralelamente, para a mesma mão, realizado com quantidades pares de objetos, que são dois conceitos básicos de padrões de jogos.

¹⁸ **Prato chinês:** é um equipamento de malabarismo clássico que desafia a coordenação motora e o equilíbrio. Ele consiste em um prato de plástico ou de madeira e uma vareta, com o objetivo de manter o prato girando na ponta da vareta.

¹⁹ **Devil stick:** é um brinquedo de malabarismo, composto por três partes: um bastão central e dois bastões menores, chamados de "handsticks". O objetivo é manter o bastão central em movimento, usando os handsticks para impulsioná-lo e controlá-lo.

²⁰ **Swing poi:** é uma forma de malabarismo que utiliza duas cordas, com pesos nas extremidades, chamados de "pois". É uma prática que combina movimento, ritmo e coordenação, podendo ser realizada com diversos materiais e estilos.



ver. O segundo encontro iniciou-se com nossa roda de conversa, relembrando o encontro anterior, e, sem demora, já escolhi um/a deles/as para ser modelo de demonstração de como usar os materiais. Então fiz o uso do pancake²¹ branco em pasta, que pode ser espalhado em meio rosto ou no rosto total. Nesse momento, utilizei sombras coloridas nos olhos, delineador preto, pó compacto no tom rosa nas bochechas e batom vermelho na boca. Como em todas as vivências coletivas, até aqui, na maquiagem também não foi diferente: o envolvimento, o cuidado e o sentido de trupe que já eram pertencentes ao grupo se fortaleceram. Atravessou-me, de certa forma, uma grande alegria, vendo o toque artístico de cada um/a, embora a maioria nunca tenha tido contato com estes materiais. Assim que todos/as terminaram suas obras de arte, cada um/a foi convidado/a apreciar a criação de todos/as. Para o estudante Victor Gabriel, do 5º ano B, os encontros de maquiagem foram ímpares. *"Eu gostei da maquiagem, porque ela pinta o nosso rosto e nós ficamos diferentes do que somos, e esse projeto contribuiu para nós dessa forma e assim quero participar de todos os momentos"*

Criações artesanais: adereços e apetrechos, para além da gestualidade circense!

Chegamos ao nosso último eixo temático do processo de iniciação às artes circenses: o da criação de adereços e de apetrechos, que foi fomentado em três encontros, com objetivos que corroboram os do encontro anterior. Afinal, quando planejei este eixo, intencionava dar sentido e significado às artes circenses, na linha de em que elas não estão somente para as vivências de suas práticas, como também da maneira que algumas coisas são construídas/elaboradas, sobretudo, os figurinos, os adereços e outros elementos.

Similarmente aos outros encontros, segui o roteiro do primeiro: o momento inicial reservou-se à nossa roda de conversa sobre as vivências do último encontro e o que iríamos aprender neste. Em sequência, num segundo momento, expliquei o elemento a ser criado: uma pandorga/pipa feita de jornal e/ou revista velha, barbante, papel crepom e fita crepe. Logo após, entreguei uma folha grande de jornal ou duas folhas de revistas, três tiras de papel crepom colorida e um pedaço de barbante de 1,5m. Pedi que dobrassem a parte maior do jornal/revista em três partes iguais, juntassem as três tiras de crepom e passassem a fita crepe nelas e dobrassem oito vezes, amarrando tudo com o barbante, no formato cruz, deixando o restante do barbante solto. Depois de terminado, deixei que brincassem e criassem, livremente, os movimentos. Dando continuidade, expliquei que este elemento é a base para o *swing flag* e *poi*, somente para que experimentassem a possibilidade de movimentos, pois o objetivo principal era sua construção. Depois, num terceiro momento, refletimos sobre a construção e a importância dos trabalhos de criações artesanais nas artes circenses. No segundo encontro, era para vivenciarmos outras criações, mas, infelizmente, pela organicidade das datas e pelo tumulto de atividades que a escola fica no fim do ano, não foi possível, entretanto, foi viável realizar uma vivência, de outra

²¹ **Pancake:** maquiagem de alta cobertura em pó, usada, principalmente, em produções artísticas.



forma, com a composição do figurino que seria do espetáculo, quando eles puderam brincar, livremente, com criações, experimentando o figurino.

Em cima do picadeiro imaginário do circo, eis que chega o tempo dos ensaios

Depois das vivências, nos encontros, começamos o processo dos ensaios, com muitos momentos de construção coletiva dos discentes, para que conseguíssemos traduzir, na prática, este sonho e esta paixão de minha própria infância. Nesse contexto, entre devaneios, sonhos e viagens, eis que nasce *Origens: um conto de mágica!* Este processo de criação me faz lembrar o que está na obra *Gesto Inacabado* e como afirma Salles (1998): como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto. É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte. Essa visão foge da busca ingênua pela origem da obra e relativiza a noção de conclusão. Como cada versão contém, potencialmente, um objeto acabado e o objeto considerado final representa, de forma potencial, também, apenas um dos momentos do processo, cai por terra a ideia da obra entregue ao público como a sacralização de perfeição.

Após contextualizar todo o processo criativo do espetáculo. Então deixei o texto com eles/as para que pudessem ler, e interpretar, sugerindo-lhes que trouxessem uma proposta de construção de cena para o próximo ensaio, mesmo que para cada um/a houve mais de um/a interessado/a. Além disso, também comecei a divisão para os 4 grupos dos números circenses que trouxeram elementos de tudo o que vivenciamos nos encontros. Eles/as já estavam, previamente, divididos/as de acordo com as habilidades da ginástica acrobática e, segundo essa divisão, ficaram aproximadamente 23 estudantes em cada um. Também fizeram parte outros projetos "Dança Encontros" da Professora Mestre Kayara Pimenta, e o coral com a Professora Pedagoga Liliane Oliveira. O Espetáculo era composto por três atos:

Primeiro ato: Onde tudo começou, é tempo de preparar a lona!

Segundo Ato: O circo chegou à cidade. É tempo de levantar a lona e o picadeiro!

Terceiro Ato: É tempo de desarmar a lona e ir embora ou armar no coração de cada um/a?

Prosseguindo, os ensaios aconteceram em grupos separados: grupo 1 – coreografia: o circo chegou à cidade; grupo 2 – o sonho de uma flauta; grupo 3 – palhaçada; grupo 4 – Varieté²² (figura 15) com um mix de músicas, e o grupo dos personagens. O ensaio do número de cada grupo tinha duração de no máximo 45 minutos. O processo de construção dos números ocorreu coletivamente. Eu fazia as minhas indicações, relacionadas à cada música e eles/as poderiam

²² **Varieté:** é um termo francês que se refere a um tipo de entretenimento popular realizado no final do século XIX e início do século XX. Eram espetáculos que combinavam diversas atrações artísticas em um único show.



dizer o que caberia melhor em cada número, de acordo com suas vivências. Fizemos cerca de 10 ensaios, entre a construção e o ensaio com o número artístico já pronto. A expectativa era ter encerrado essa fase e apresentado o espetáculo em junho, mas, devido ao calendário escolar, precisei adiar para o fim de agosto. Voltamos em agosto e quando os números já pareciam “mais limpos”, começamos a fazer ensaio geral uma vez por semana até a data do espetáculo, que seria dia 29 de agosto, às 15h. Nesses ensaios já experimentamos os figurinos, adereços e objetos cênicos, um processo que durou três semanas. Na última semana fizemos um ensaio geral, aberto à escola, com o maior número de adereços, figurinos e objetos cênicos possíveis.

No dia do ensaio aberto, com a presença de toda a comunidade escolar, os/as estudantes estavam empolgados e eufóricos. A alegria de estar participando desse momento, estampava-se no rosto de cada um/a. Contudo, durante o ensaio paramos poucas vezes e tivemos poucas pausas entre os números, as quais ocorreram mais durante a colocação de itens de segurança, como os colchões e emborrachados. Senti que eles/as foram atravessados pela poética do circo, pelo encantamento dessa arte milenar, que também faz parte desta comunidade.

Respeitável público! Com vocês o maior espetáculo da terra!

O espetáculo – **Origens: um conto de magia!** – Traz elementos das artes circenses ainda a serem melhorados ou, até mesmo, refeitos no aspecto que condiz com o corpo em movimento, a estética visual, o ritmo, a musicalidade e a narrativa. Assim tomo como base, para esta construção, a poética da minha vida de criança e a minha vida profissional que foi atravessada pelas artes e de diversas formas. Especificamente, destaco as artes circenses, e como eu faço o meu trabalho de encantamento dessa arte para os/as estudantes e as comunidades educativas por onde passo. Essa construção perpassa e atravessa esse imaginário mágico das artes circenses: é algo poético, que traz o âmago de anos de construção.

O espetáculo traz um coletivo de músicas, de cores, de gestos e de elementos que já estavam povoados na minha cabeça, na minha memória e como se só agora eles quisessem existir, tomando forma e vida, mas não como forma de sacralização, de perfeição, como também de uma criatividade que estará, eternamente, se construindo, pois não está acabado. Ele tem uma estética, uma poética apesar que própria, mas muito se aproximada do que afirma Bolognesi (2018):

Esta é, provavelmente, do ponto de vista estético, a mais significativa distinção entre as artes circenses praticadas na lona itinerante e o chamado “novo circo”: o anseio de representar o mundo, enquanto o denominado “tradicional” buscava apenas a diversão. Pode-se, pois, afirmar que o intuito de “representação do mundo”, almejado pelo “novo circo”, impõe uma necessidade de coerência interna ao enredo e à encenação, aproximando-o da categoria do verossímil. O “circo tradicional” não tem na verossimilhança sua sustentação estética – ele pauta-se pelo princípio da montagem de atrações, uma prática comum entre os espetáculos de matriz popular. Matrizes poéticas e estéticas distintas e divergentes alimentam as duas modalidades

de expressão circense. (Bolognesi, 2018, p. 31).

Para Bolognesi (2018) a distinção entre esses modelos não é tão rígida quanto parece, e, muitas vezes, se observa um diálogo e uma interação entre eles, falando que o circo contemporâneo, ao buscar novas formas de expressão, também resgata e reinterpreta elementos do circo tradicional, criando uma espécie de hibridismo nessa arte. Sendo assim, a dramaturgia do espetáculo *Origens* permeia entre essas definições, ou seja, é um hibridismo artístico. Como afirmam Massa e Ponsi (2020), esses processos híbridos, dentro das artes circenses, na contemporaneidade, oferecem novas possibilidades de interligações entre as artes. Pimenta (2010) também corrobora com tal ideia:

Com a organização das famílias circenses em companhias circenses, no Brasil, estruturou-se um tipo de espetáculo que dificilmente se poderia definir como seguidor de um modelo único, mas que, justamente por ser tão flexível, abrindo-se às mais diferentes manifestações artísticas, pode-se, sim, atribuir-lhe uma identidade.

O espetáculo circense é tradicional e, ao mesmo tempo, variável, múltiplo, adaptável, permeável.

A partir de atividades ancestrais, com números aprimorados ao longo de séculos, o circense aprende a se ajustar às mudanças de seu tempo, procurando maneiras de comunicar-se com o público de forma a trabalhar as transformações de cada época, incorporando-as e revertendo-as, para garantir a manutenção de suas tradições. Assim, diferentes técnicas, formas, linguagens e gêneros são mantidos, abandonados, resgatados ou incorporados, de acordo com as circunstâncias, em cada fase da evolução do Circo, pois é da tradição circense essa flexibilidade artística aliada à flexibilidade administrativa. (Pimenta, 2010, p. 20).

43

E assim segue a poética de *Origens: um conto de mágica!* cuja ideia central do espetáculo é a história de como eu me apaixonei pelo circo/artes circenses, ainda criança (as brincadeiras, os truques, pernas de pau e outros). Éramos, eu e meus/minhas primos/as, amigos/as da rua: meu primo/irmão Emerson (Zé Perequeté), Leandro, Leosandro, Lucy, Webert (Billy), Kátia, Lucy e outros). Quando o circo ia embora da barreira, dos meus avós, um terreno grande em que morávamos à beira da BR 222, em Vitória do Mearim/MA, fazíamos ou tentávamos recriar os números que assistíamos e até criávamos outros como brincadeira divertida, de criança mesmo! Por isso, o espetáculo *Origens*, faz lembrança desse tempo. Esta construção muito se aproxima do que diz Macedo (2022):

Com isso, a cena circense tem sido atravessada por experimentações que fluidificam intensamente o eu do artista e articulam, dentro do possível, sentimentos que servem de estopim para a constituição de cenas que, se equilibrando na fronteira das diferentes artes, revelam uma dramaturgia que dialoga com o seu momento histórico específico (Macedo, 2022, p. 2).

Como o supracitado, *Origens*, constitui uma proposta coletiva que articula diversas áreas artísticas, indo ao encontro dessa fronteira artística. Sendo assim, chega o grande dia de



apresentar o espetáculo, mais precisamente, o dia 29/08/2024, às 15h, no palco central da escola. Foi enviado um convite impresso (Conforme figura 16) e um virtual à comunidade educativa: pais, mães, responsáveis, familiares de forma geral, professores/as, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e outros/as.

Logo depois, coloquei o grupo sentado, para explicar-lhe como devia agir durante o espetáculo. Tratou-se de um ensaio aberto, para que pudessem fazer tudo aquilo que ensaiamos, com beleza e graça, e cada um/a desse o melhor de si. Percebi que estavam muito confiantes e ansiosos/as para que chegasse, logo, o horário da apresentação. A sala de dança ficou para os quatro grupos do projeto Dança Encontros, e as outras salas para os outros grupos. A Hayelle Costa e alguns estudantes maiores ajudaram-me a colocar o figurino e a fazer as maquiagens de todos os grupos circenses, embora já tivesse feito um esboço antes para se ter um modelo. Depois de uma hora e quarenta minutos de trabalho intenso, estavam todos/as prontos/as, inclusive eu que também pude colocar meu figurino para, juntos, darmos início ao nosso espetáculo. Enfim, tudo pronto! A gestora escola, Cláudia Maria Gabriel, fez a abertura, acolhendo toda a comunidade. Em seguida, falei, brevemente, agradecendo a todos os familiares presentes pela confiança e pela parceria durante todo o processo da pesquisa e da sua realização.

Mesmo com toda a preocupação para que tudo desse certo, deu para perceber a beleza da obra em si, pois os estudantes artistas estavam todos/as concentrados/as, atentos/as a cada detalhe, e o público, compenetrado durante os 50 minutos de duração, tempo que passou tão rápido como se fossem apenas 15 minutos. No Ato final, assim que fiz minha parte no trapézio, desci dele para estourar o confete, que é a marcação para a pose final de todos que participaram do último número. Recompus-me, chamei todo o grupo ao picadeiro para agradecer-lhe e a todos/as presentes.

“Algodão às vezes é doce, mas as vezes é doce não!”

Já disse, que se circo tivesse um cheiro (e tem!), seria de pipoca, e se tivesse um sabor seria de algodão doce! Isto justifica minha fala das doçuras e da poética que foi a minha imersão e a dos/as estudantes nas vivências das artes circenses, nesse processo que durou um pouco mais de 4 meses. Contudo, venho, agora, relatar alguns dissabores, embora não muitos, mas que não podem deixar de serem evidenciados.

O primeiro dissabor é a invisibilidade das artes circenses entre as artes, pois em qualquer espaço que se fale de artes, o circo é sempre deixado de lado, inclusive, aqui, no Mestrado ProfArtes, nas referências bibliográficas de estudo das disciplinas, poderia ser mais explícito. A Base Nacional Comum Curricular também precisa ampliar a visibilidade destas artes. O segundo, a não valorização da arte, em si, na esfera da educação municipal, interfere no fato de não ter incentivos humanos, pedagógicos, formativos e sequer financeiros, o que dificulta qualquer realização de



um projeto artístico. O terceiro, a morosidade do comitê de ética, que reúne apenas uma vez por mês, para a aprovação dos projetos e, havendo correções, serem, devidamente, feitas. Com isso, precisamos aguardar todo esse tempo para ter um novo respaldo. O quarto dissabor para realizar a pesquisa foi o fato de eu ter que abdicar-me de diversos horários de planejamentos e de almoços, porque a pesquisa «era minha» e muitas vezes me sentia só, tendo olhares atravessados de algumas, diante da retirada deles/as de sala para o projeto, pois era eu que buscava os/as estudantes na sala e os devolvia. Para isso, precisava ter alguém do grupo escolar comigo, bem de perto, em todos os encontros, algo que não foi conversado antes e senti falta no decorrer do processo, todavia também entendo que se eu tivesse colocado antes, talvez tivesse sido atendido. Finalmente, e não menos importante, a rotina demasiada de aulas imposta pela Secretaria Municipal de Educação, não nos restando tempo nem para os planejamentos habituais, imagine para os planejamentos da pesquisa. Devido a isso, foi preciso, utilizar horários extraescolares para o planejamento e desenvolvimento da atividade que em vários momentos não foram suficientes, diante das demandas e do cansaço pessoal.

Desmontando a lona para partir...

Acredito que o objetivo geral de proporcionar a vivência das habilidades artísticas, corporais e lúdicas das artes circenses pelos/as estudantes, de forma planejada e sistematizada, foi cumprindo, pois, as atividades, antes feitas por mim nos projetos/aulas, não tinham tanta sistematização e nem uma sequência lógica de conteúdo. Mesmo trabalhado de forma assertiva, sentia que faltava algo, e, realmente, faltava. Através da vivência e da experimentação dos encontros, consegui criar uma proposta pedagógica, artística, corporal e cultural de Iniciação das Artes Circenses, com 16 encontros, baseados em experiências para serem vivenciadas por todas as turmas da escola lócus da pesquisa, EMEI – Professora Wilsonina de Fátima da Silva Batista. Tais vivências foram iniciadas no mês de março desse ano, com uma vivência por semana, em cada turma e, de acordo com o planejado, irão até o mês de junho, quando será avaliada a continuidade com outras temáticas circenses e como serão finalizadas. Com a experiência já realizada, percebi que aquele planejamento da pesquisa se adaptou, melhor à proposta criada, direcionada aos/as estudantes dos 3º aos 5º anos, mas precisando fazer uma adaptação para as turmas dos 1º e 2º anos. Constatei, também, que os/as estudantes dos 5º anos, que participaram da pesquisa, poderão experimentar outros temas, como aéreos e de equilíbrios com objetos.

Em relação aos objetivos específicos, o conceito trupe foi assumido por eles/as logo nos primeiros encontros, no cuidado de um/a com o outro/a, em todos os momentos: exercícios em duplas, trios, experimentação da maquiagem, cuidado para que o/a outro/a não se machucasse e/ou fizesse cada exercício da melhor forma possível. Os outros objetivos também foram cumpridos, pois era visível a maturidade corporal, artística e cognitiva dos/as estudantes no decorrer do processo. Além de todas as vivências, foram propostos ensaios e construções coletivas com



estudantes e professores/as, quando de forma colaborativa todos/as puderam contribuir com a construção do espetáculo, exercendo, assim, seu protagonismo e sua autonomia. Era para termos dois momentos com o público: o ensaio aberto e o dia do espetáculo, mas o encantamento foi tão grande nestes dois momentos que fomos convidados para estar com o público, em quatro outros momentos – Feira do Empreendedor e Cultural da escola; Abertura do Festival Literário e Olímpico Wilsonina (FLOW), I Encontro Cultural EMEI's, bem como foi escolhido para ser O Espetáculo de Fim de Ano da Escola. Em relação às questões metodológicas, a pesquisa-ação, nesta busca, ajudou muito a resolver problemas, por meio da ação; seguiu de fato, sendo uma estratégia de pesquisa aplicada, caracterizando-se bem por ser dinâmica e participativa, junto aos IEBA/PEBA (A/r/tografia). Nesse contexto, coloquei-me como professor, pesquisador e artista, imerso juntos/as aos/as estudantes, pois neste cenário permitiu-se explorar questões educacionais complexas, de maneira holística e experiencial, valorizando a subjetividade e a criatividade.

Quando entrei no mestrado queria estudar e entender melhor a arte, pois a minha formação acadêmica base é a cultura corporal – Educação Física, mas a arte me aguçava em diversos momentos, ou por que me foi negado durante a infância, pois era vista como elitista e de acesso de poucos/as, ou por curiosidade e encantamento que tive. Portanto, escolhi pesquisar as Artes Circenses, com as quais já trabalhava, por muito tempo, de forma autodidata. Neste caminho que escolhi trilhar, encontrei respostas que procurava, visualizei caminhos outros que queria percorrer como o que as famílias circenses nômades fazem e descobrir percursos que nem sabia que ia encontrar! Esses encontros, vivências com esses/as estudantes, desta comunidade específica, trouxeram-me um novo olhar, não só para as artes circenses, como também para a vida. A partir disso, não concordo que a arte tenha uma função de: “transformar”, “mudar”, “salvar”, mas entendo que a arte, neste caso específico, as artes circenses fizeram sentido, encantamento, poética, atravessamentos, como no depoimento da Gestora Cláudia Gabriel, que disse: *“O espetáculo foi um momento mágico onde eu pude vislumbrar a alegria do circo e a sua magia. Confesso que antes eu não gostava de circo, porém aprendi a gostar, a admirar e a ter uma nova visão com a beleza e alegria circense”*. E, por último, o depoimento de um pai que ao final do espetáculo, disse: *“Me senti em um circo de verdade, me levou de volta para minha infância, foi mágico”*.

Em síntese, sou agradecido ao Grupo Gestor da escola dos anos de 2023/2024/2025, em nome da Gestora Cláudia Gabriel; bem como a todos/as professores/as que contribuíram, de perto, para com minha pesquisa: Prof^a Hayelle Costa Cruz Cavalcanti, Prof^a Liliane Oliveira e Prof^a Ms. Kayara Pimenta Castilho; aos pais/mães e/ou responsáveis que autorizaram seus/as filhos/as (que todos os nomes constam no dossiê artístico) a participarem da pesquisa, e a todos/as estudantes que, em muitos momentos, fizeram-me ser mais o estudante do que o professor.

Na verdade, aquele menino que, lá atrás, sonhava em ser do circo e queria ir embora com os circos, após temporada em sua cidade e que teve seus sonhos adormecidos, hoje, ele não quer mais ir embora com o circo, pois o circo mora dentro dele. Contudo, não há tendas, trailers, kombis, pois



o seu circo é feito de carne, de osso, de mente e de coração, podendo ser acessado e construído em qualquer lugar e espaço, desde que tenha sua trupe, com alegria, sonhos, coletividade e arte! É pelas pessoas, é pela cultura, é pela arte, é pelo que a gente acredita, que a vida pode ser melhor! Viva o maior espetáculo da terra!

Referências

AVANZI, Roger; TAMAOKI, Verônica. **Circo Nerino**. São Paulo: Pindorama Circus; Códex, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Circos e palhaços brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BOLOGNESI, Mario Fernando. O Novo-velho circo. **MORINGA - Artes do Espetáculo**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2018v9n2.43624. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/43624>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BORTOLETO, M. A. C.; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. **Circo: horizontes educativos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a Educação Física. Revista Corpoconsciência. **FEFISA**, Santo André, n. 12, jul./dez. 2003.

BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. v. 1. Jundiaí, SP: Editora Fronteira, 2008.

BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. v. 2. Jundiaí, SP: Editora Fronteira, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

FERNÁNDEZ, T.; DIAS, B. Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, v. 16, n. 2, p. 27-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/20650/19035>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HARADA, Ricardo Godoy. **A tentativa do impossível: a arte mágica como matéria poética da cena teatral**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

MACEDO, Cristina Alves de. Reflexões sobre dramaturgia do circo bastidores: circo, teatro, música e poesia. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 37 p.1-10, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/122663>. Acesso em: 6 mar. 2025.

PONSI, I. D.; MASSA, C. D. O circo hoje: do hibridismo à emergência de uma dramaturgia contemporânea. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 34, 2020.

NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; FRANCEZ, Letícia. Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 52, n. 52, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1097>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PIMENTA, D. Famílias circenses: características, glórias e percalços. **Revista de Artes do Espetáculo**, São Paulo, SP, n. 3, p. 19-25, março 2012.

PIMENTA, Daniele. **A dramaturgia circense: conformação, persistência e transformações**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PIMENTA, Daniele. A conformação do circo-teatro brasileiro: permeabilidade e apropriação. **Repertório**, [S. l.], n. 15, p. 30–39, 2010. DOI: 10.9771/r.v0i15.5210. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5210>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SACCO, B. R.; BRAZ, V. T. Atividades circenses: caracterização das modalidades, capacidades biomotoras, metabolismo energético e implicações práticas. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 130-161, p. 2010.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTOS, Richard. **Aspectos Fundamentais do Malabarismo**. São Paulo: Ed. do autor, 2012.

SANTOS, M. E. R. **Pedagogia e a arte circense: subsídios para vida prática, para o desenvolvimento humano e o convívio social**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-45, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SENA, Jonathan Brites. **O que (não) é circo?** Circ/uns/grafia nas artes da cena. Barretos/SP: Like Editora, 2023.

SILVA, J. A. **Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.



SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

S E M I T I D O U S

ENSINO DA ARTE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE TRABALHO COM ESTUDANTES DA EJA

Luíza Anselmo Alves¹
luizaportugues@gmail.com.

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral²
valeriafabiane@ufg.br

Resumo

A abordagem teórico-metodológica foi realizada com os/as estudantes da 3ª série do Ensino Médio, matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Centro de Ensino de Tempo Integral (CEPI) Buriti Sereno Garden. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que combina metodologia de ensino com o desenvolvimento de um projeto de trabalho (Hernández, 2000) e uma dimensão metodológica investigativa conduzida pela pesquisa participante (Demo, 1999). Apresenta o seguinte objetivo: como desenvolver um projeto de trabalho com estudantes da EJA? Então, por meio do método comparativo, proposto por Feldman (1970 *apud* Barbosa, 1991), realizamos o trabalho a partir de três obras de Tarsila do Amaral: *Morro da Favela* (1924), *A Negra* (1923) e *Operários* (1933). Através das obras, foi possível iniciar as discussões, buscar outras referências artísticas, conduzir o projeto de trabalho, incentivar a pesquisa e construir um dossiê. Como resultado, a pesquisa contribuiu para despertar nos/nas docentes, que trabalham com o componente Arte, a desenvolverem projetos de trabalho com os/as estudantes, possibilitando a construção de conhecimento compartilhado e relacionado ao ensino de arte.

Palavras-chave: Artes Visuais; EJA; Pesquisa participante; Tarsila do Amaral; CEPI Buriti Sereno Garden.

¹ Graduação em Letras/Português pela UFG; Pós-Graduação em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira; Mestrado em Artes Visuais pelo IFG, Campus Aparecida de Goiânia.

² Licenciada em Artes Visuais pela UFG; Mestre em Cultura Visual pela UFG; Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual pela UFG.



Abstract

This master's research was conducted from the perspective of the Professional Master's Program in Visual Arts, PROF-ARTES. The theoretical-methodological approach to teaching practices was carried out with students from the 3rd year of high school, enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) program at the Buriti Sereno Garden Full-Time Education Center (CEPI). This is a qualitative study that combines a teaching methodology with the development of a work project (Hernández, 2000) and an investigative methodological dimension guided by participatory research (Demo, 1999). The study aims to answer the following question: How can a work project be developed with EJA students? Through the comparative method proposed by Feldman (1970, cited in Barbosa, 1991), the research was conducted based on three artworks by Tarsila do Amaral: *Morro da Favela* (1924), *A Negra* (1923), and *Operários* (1933). These works served as a starting point for discussions, the exploration of other artistic references, the structuring of the work project, the encouragement of research, and the creation of a dossier. The expectation at the end of this research is that it will contribute to inspire teachers who work with the Arts subject to develop work projects with their students, fostering the construction of shared knowledge related to art education.

Keywords: Visual Arts; EJA; Participatory research project; Tarsila do Amaral; CEPI Buriti Sereno Garden.

51

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ensino Integral (CEPI) Buriti Sereno Garden, em Aparecida de Goiânia, situado à rua General Glicério, no setor Buriti Sereno Garden. Este projeto foi desenvolvido com estudantes da 3 série do Ensino Médio da EJA. Essa modalidade de ensino foi instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino, Fundamental e Médio, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), destinada àqueles que não estudaram na idade escolar própria.

O projeto de ensino desenvolvido durante a pesquisa concebeu reflexões no diálogo com as obras de Tarsila do Amaral: *A Negra* (1923), *Morro da Favela* (1924) e *Operários* (1933), a partir do método comparativo de Feldman (1970 *apud* Barbosa, 1991), com o intuito de promover um processo de aprendizagem coletiva.

Exponho ainda algumas reflexões sobre projeto de trabalho, levando em consideração que o método de projeto foi criado no final do século XIX e início do XX no contexto da Escola Nova. Como projeto de trabalho, esse vem das ideias de Hernández (2000) nas últimas décadas do século XX. Neste artigo, apresento o referencial para o desenvolvimento deste trabalho, entre eles, Barbosa (2012), Dewey (2010) e Hernández (2000).



Apresento como foi o desenvolvimento do projeto de trabalho com estudantes da EJA, a construção dos dossiês produzidos por eles/as. Além disso, exponho algumas dificuldades e conhecimentos adquiridos no decorrer da construção do Projeto de Trabalho.

Percurso docente até o Mestrado Prof-Artes

Nasci numa família muito humilde, por isso precisei trabalhar muito nova, aos 9 anos. Fiz o ensino fundamental em escola pública e o médio Técnico em Magistério, pois minha irmã mais velha, que fazia licenciatura, disse para eu fazer o curso superior em licenciatura para que eu pudesse estudar e trabalhar. Depois cursei Letras na UFG e lá me encantei pela educação. Dessa forma, tornei-me professora de Língua Portuguesa. Em 2004, passei no concurso da Educação do Estado de Goiás e fui trabalhar na Escola Buriti Sereno Garden com a disciplina Língua Portuguesa. Em 2022, conversando com colega de trabalho sobre o meu sonho de cursar o mestrado, ela me falou do mestrado profissional, Prof-Artes, no Instituto Federal de Aparecida de Goiânia. Aproveitei que já ministrava a disciplina de Arte desde 2016 e fiz o projeto para tentar a seleção para o mestrado.

Sendo assim, quando escrevi o projeto que apresentei na seleção do mestrado, busquei construir aprendizagens a partir das obras de Tarsila do Amaral em uma pesquisa que desconstruísse visões às vezes genéricas de uma percepção de arte apenas ligada à beleza, história e sensibilidade em que busco construir reflexões, a partir do diálogo com as imagens, sempre respeitando o conhecimento prévio do/a estudante. Percebi como é muito importante considerar o contexto, os aspectos afetivo, cognitivo e social no processo de percepção da arte, mas sempre "Lembrando que é preciso valorizar o que os/as estudantes trazem como bagagem cultural e social e levá-los a identificar a arte enquanto conhecimento, construção e expressão dentro de uma sociedade capitalista" (Barbosa, 2003, p. 18).

Estudantes e professores/as: processo de ensino-aprendizagem para o ensino de Arte

O método de trabalho surgiu no final do século XIX e início do XX, trazendo propostas pedagógicas inovadoras. No Brasil, consolidou-se na década de 1920, sendo uma das formas de se trabalhar o desenvolvimento cognitivo e crítico do/a estudante. No final do século XIX, surge o nome pedagogia de projeto, com Jolibert (1996), que é elucidado como um conjunto de atividades que permite ao/a estudante ver sentido em aprender. Em 1998, Hernández, com a denominação projeto de trabalho, retoma algumas ideias anteriores de método e projeto, que colocam a importância do/a aluno na construção e execução de uma atividade-problema (Menezes; Cruz, 2007).



Contudo, é importante ressaltar que a ideia de valorizar as experiências dos/as estudantes e usá-las como forma de aprendizado dentro da educação foi proposta pela primeira vez pelo filósofo e pedagogo, Jonh Dewey (1973). Essa valorização foi reconhecida por outros pensadores/as da educação com o intuito de tornar o aprendizado dentro da escola mais atrativo para o estudante e fugir do tradicionalismo. Então, a partir daí, pensa-se em método de projeto e projeto de trabalho, que colaboram, e muito, para o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes.

Hernández (1998), a partir de seus estudos, considera a importância de um ambiente dinâmico no desenvolvimento das atividades e do cooperativismo mútuo entre professor/a e aluno/a, uma vez que o/a professor/a possui um papel de mediador/a na execução do projeto. É necessário um ambiente que facilita a aprendizagem, a coletividade e a interdisciplinaridade, possibilitando o surgimento de outras ideias para novos projetos. Logo, pode-se ter a formação de um cidadão crítico e mais independente.

O desenvolvimento de um processo educativo para o ensino de arte, a partir da construção de um projeto de trabalho (Hernández, 2000), proporciona um processo significativo de aprendizagem, em que ocorre uma relação dialógica, numa perspectiva freiriana. Segundo Hernández (2002, p. 3),

[...] é necessário ocorrer uma compreensão crítica do educador e do educando para que juntos possam organizar outros discursos com saberes-mosaicos. E que essa abordagem requer mudança de como se organiza o conhecimento escolar em especial a cultura visual do grupo, ou seja, tudo que está ao seu redor como jornal capa de caderno, programas de televisão entre outros podem e devem ser utilizados num processo mútuo de aprendizagem.

53

Ao trabalhar com as obras de Tarsila do Amaral em sala de aula, busco analisar e refletir sobre as possíveis interpretações que podem surgir a partir dessas produções artísticas, proporcionando um processo de desenvolvimento crítico dos/as estudantes. Para Hernández (2000), o/a professor deve ser um/a mediador/a entre o/a estudante e o conhecimento, incentivando o processo autônomo, no qual ele/ela busque, através de experiências vivenciadas dentro do contexto escolar, ser protagonista no interesse por uma aprendizagem significativa.

No processo de ensino-aprendizagem, o/a professor/a exerce um papel fulcral, o da mediação, visto que cada aluno/a não é um depósito de conhecimentos, devendo o discente ser um sujeito autônomo no processo de aquisição do conhecimento. De acordo com Freire (1996), o indivíduo necessita assumir o papel de protagonista na construção de sua formação como cidadão capaz de compreender, refletir e interagir em seu meio social.

O processo de aquisição de aprendizagem, conforme Barbosa (2012), acontece de forma significativa, quando possui uma relação entre a pessoa e o mundo, pois, quando o indivíduo for apresentado a determinada situação, essa irá influenciar aquilo que ele/a aprende. Um exemplo



disso é que, ao trabalhar a artista Tarsila do Amaral com obras *Operários*, *A Negra* e *Morro da Favela*, aparecem outros anseios de conhecimento e questionamentos desses/as alunos/as que levam a novos caminhos do projeto.

Libâneo (2012) aponta que o/a professor/a deve ser mediador/a pelo fato de não ser o/a detentor/a de todo o conhecimento. O autor deixa claro que o/a docente não deve assumir esse papel de superpoderoso, que fala puramente a verdade, mas assumir um papel que possibilite ao aluno/a ser capaz de construir esse conhecimento. Sendo assim, trabalhar a arte na sala de aula, assumindo esse papel de mediador/a, possibilita trabalhar (o que for proposto) para levá-los/as a pensar, refletir e desenvolver processos artísticos.

Para Dewey (2010), a experiência é fundamental no processo criativo. Nesse sentido, durante o desenvolvimento do projeto, o/a discente pode ser conduzido/a a observar obras de arte ou imagens da cultura visual, relacionar (ao seu repertório) e sentir-se provocado a conhecer artistas e trabalhos artísticos, produzir e vivenciar a arte, de forma poética. E o/a professor/a deve assumir, na sua prática pedagógica, o papel não só de mediador/a, mas também de docente que atua como aprendiz para, assim, poder produzir novos saberes. O conhecimento do/a aluno/a deve ser utilizado pelo/a professor/a para que possa contribuir com a articulação de novos saberes e novos conceitos. Desse modo, o projeto de trabalho é um meio em que o/a aluno/a parte de uma experiência, de uma observação, de um fato da própria vida para construir conhecimento.

É importante também perceber que a arte está marcada pelo fator temporal que pode interferir no modo como ela será interpretada, ou seja, possui o “tempo da produção” e o “tempo da recepção”. Pensando dessa forma, as obras que motivaram este projeto de trabalho geram reflexões sobre essas temporalidades múltiplas. Isso porque

Artefatos artísticos, assim como as imagens, estão marcados por temporalidades múltiplas que inscrevem sentidos e significados em fluxos que se diferenciam por “tempo de produção” e “tempo de recepção”. As temporalidades múltiplas favorecem ou facilitam contaminações teóricas, conceituais, perceptivas e práticas que acontecem entre diferentes sistemas e períodos. As contaminações geram diálogos com a diversidade através de apropriações, interferências, marginalizações e até mesmo silêncios, produzindo novos objetos e imagens que podem influenciar imaginários sociais e subjetividades individuais (Martins, 2019, p. 10).

Para compreendermos o “tempo de produção” e “tempo de recepção”, conforme exposto por Martins (2019), discutíamos e refletíamos sobre as obras e as relacionávamos com o momento de produção porque sabíamos um pouco do contexto histórico, e refletíamos sobre o que compreendíamos da obra hoje dentro do contexto em que vivemos.

Procedimentos metodológicos de pesquisa e ensino

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, numa perspectiva de pesquisa participante, foi apresentada, antes da sua realização, ao Comitê de Ética. Ela foi conduzida por uma dimensão metodológica de ensino com o desenvolvimento de um projeto de trabalho e uma dimensão metodológica investigativa orientada pelas estratégias da pesquisa participante. Assim, a pesquisa participante como dimensão metodológica investigativa ocorreu com o intuito de responder à pergunta norteadora, enquanto a dimensão metodológica de ensino, numa perspectiva da cultura visual, foi desenvolvida com os/as participantes para construção do projeto de trabalho.

Saliento que a pesquisa qualitativa segue o seguinte parâmetro, de acordo com Jardim e Pereira (2009, p. 3):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, numa perspectiva de pesquisa participante, foi apresentada, antes da sua realização, ao Comitê de Ética. Ela foi conduzida por uma dimensão metodológica de ensino com o desenvolvimento de um projeto de trabalho e uma dimensão metodológica investigativa orientada pelas estratégias da pesquisa participante. Assim, a pesquisa participante como dimensão metodológica investigativa ocorreu com o intuito de responder à pergunta norteadora, enquanto a dimensão metodológica de ensino, numa perspectiva da cultura visual, foi desenvolvida com os/as participantes para construção do projeto de trabalho.

A pesquisa participante é um tipo de pesquisa que nos leva a refletir que a prática é um recurso metodológico integrante do processo científico. É, pois, uma forma de ampliar a teoria, além de ser uma maneira do aprendizado de forma dialética, uma complementando a outra, tornando possível, por meio da prática, produzir novas formas de conhecimento.

Escolhi desenvolver esta pesquisa com estuantes da EJA por serem pessoas mais velhas que possuem experiências culturais e sociais. Além disso, são indivíduos que o currículo escolar não foi pensado para a faixa etária em que se encontram, visto que são métodos de ensino que, originalmente, foram concebidos para crianças e adolescentes. Essas pessoas, muitas vezes, têm vergonha de retornar à escola porque pensam que serão os únicos adultos em classe (Oliveira, 1999).



Segundo Hernández (2000, p.182), os projetos de trabalho nem sempre terão a mesma estrutura, e que “nem tudo que parece é um projeto”. O autor apresenta alguns referenciais importantes, nesse processo, para caracterizar um projeto de trabalho, como: definição do tema, previsão de objetivos e conteúdos, planejamento das atividades, busca de resolução do problema (Hernández, 2000). Desse modo, a avaliação, como reconstrução do processo, pode acontecer através de diários, dossiês, portfólios.

Amparada pelas leituras que realizei, iniciamos o projeto de trabalho cujo ponto de partida, para construção do projeto com os/as estudantes, foi a apresentação das seguintes obras: *A Negra* (1923), *Operários* (1933) e *Morro da Favela* (1924), de Tarsila do Amaral. A análise das três obras se deu por meio do Método Comparativo de Análise de obra, de Edmund Feldman, o qual propõe que: “aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem” (Barbosa, 2004, p. 43-44). O Método Comparativo, de Feldman, sugere ainda que seja feita a análise de duas ou mais obras para que o estudante tire suas próprias conclusões, possibilitando, dessa forma, o conhecimento e a criticidade deles/as. Para Feldman:

[...] a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento (Feldman, 1970 *apud* Barbosa, 2010, p. 43).

56

Então, iniciei o projeto, no primeiro encontro, explicando aos/às estudantes da 3ª série do Ensino Médio (EJA) o que eu compreendo por um projeto de trabalho a partir da perspectiva do professor Fernando Hernández. Esse autor, ao falar sobre projetos de trabalho, afirma que o interesse maior é que a aprendizagem e o ensino se realizem mediante um percurso que nunca é fixo, mas que serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos/às estudantes (Hernández, 1998).

Sobre as minhas aulas, na primeira semana de março, elas eram nos dois primeiros horários, com 45 minutos cada uma. Apresentei então alguns aspectos da vida de Tarsila do Amaral³ em um resumo impresso que entreguei aos/às participantes um pouco sobre a vida e a obra dessa artista. Justifiquei o porquê da escolha dessa artista, uma mulher à frente do seu tempo na vida pessoal e nas artes, que soube ser resiliente nas dificuldades que enfrentou no decorrer da vida. Expliquei a escolha das obras que selecionei: *A Negra*, *Morro da Favela* e *Operários*. Disse que trabalharíamos numa perspectiva comparativa proposta por Edmund Feldman, pois, segundo Barbosa (1991), ele não propõe a análise de uma única obra de arte, sempre colocando duas ou mais para que o estudante tire suas próprias conclusões.

³ Explicação: Artista brasileira do Modernismo, pintura das telas em estudo. Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/blank-1>. Acesso em: 23 jul. 2023.

Minha solicitação aos/às participantes foi que, no decorrer da pesquisa, o material que produzissem, sendo escrito ou por imagem, deveriam ser feitos em folhas, gramatura 180, formato A4. Folhas que fui entregando aos/à participantes a cada encontro, uma vez que iriam compor o dossiê.

No segundo encontro, em outro momento da aula, que ocorreu na terça-feira, apresentei, por meio do datashow, as três imagens das produções de Tarsila do Amaral: *A Negra* (1923), *Operários* (1924) e *Morro da Favela* (1933). Nesse dia, também retomei oralmente algumas características da vida e da obra da artista.

Iniciei um diálogo a partir da obra *Morro da Favela* (Figura 1), mediante um roteiro de perguntas elaborado para cada obra para iniciar o projeto. No entanto, consegui fazer só duas perguntas nesse dia, que foram: O que chama a atenção de vocês nessa obra? Consideram uma obra realista dentro da sociedade brasileira? À medida em que iam respondendo, eu aproveitava algumas falas para ir puxando conversa com eles/as. Quando fiz a pergunta sobre quem era Tarsila do Amaral, um participante disse que já tinha ouvido falar dela por meio obra *Abaporu* e o que eu tinha comentado sobre a vida dessa artista no primeiro dia do projeto.

Figura 1 – *Morro da Favela*, de Tarsila do Amaral



Fonte: Tarsila (2023).

Pedi que descrevessem o que estavam observando na obra *Morro da Favela*. O participante falou que era um aglomerado de gente pobre, sem estrutura e parecido com a realidade que muitos/as trabalhadores/as vivem. Perguntei se identificavam algo nessa obra com a vida deles. Então, uma participante disse que a obra lembrava a infância dela no interior do Maranhão, fato relevante porque mostra a diversidade cultural dos/as estudantes da EJA, enquanto outro participante compara a vida na favela com a infância dele na roça, uma vez que as casas eram feitas de pau a pique e as janelas de madeira semelhante ao que viram na imagem.

Aos poucos, foram construindo uma relação com o sertanejo-raiz, visto que as casas de antigamente, segundo eles/as, eram de madeira com portas e janelas mais resistentes por

ter sido utilizado esse tipo de material. Observaram também que a imagem (*Morro da Favela*) lembra a infância com árvores na porta de casa. Inclusive, em alguns momentos, trouxeram o foco para a infância com casas de pau a pique.

Nesse mesmo encontro, depois de termos dialogado a respeito das observações dos/as participantes sobre a tela *Morro da Favela*, pedi que, numa linha, num parágrafo ou num texto, escrevessem na folha o que tinha compreendido ou que esse trabalho tinha chamado a atenção deles/as. Então, cada participante fez suas observações por escrito, o que gerou a primeira folha para compor o dossiê.

Continuamos as discussões e apresentei, ainda nesse dia, a obra *A Negra* (1923), a partir do roteiro de perguntas abaixo:

Figura 2 – *A Negra*, Tarsila do Amaral, 1923



Fonte: Tarsila (2023).

- Descreva a obra *A Negra* (1923).
- Explique o que te chama atenção nessa obra.
- De que fato ou história essa obra te lembra que você já tenha ouvido falar?

Ainda no segundo encontro, o qual aconteceu em duas aulas seguidas no mesmo dia, continuei as perguntas que eu havia elaborado. Várias vezes os/as participantes mostraram uma relação dialógica bem pertinente quando compararam as obras *A Negra* e *Morro da Favela* com fatos atuais, como o sofrimento do trabalhador que mora longe de casa, normalmente na periferia e trabalha em regiões nobres. Nesse momento de observação da obra, perceberam que ela estava com o semblante triste, apático, sem inspiração, com um rosto sem expressão, uma pessoa pensando na vida. Comentaram que, na obra *A Negra*, o fundo estava diferente da tela *Morro da Favela*, uma vez que o foco agora era no indivíduo que apresenta um ar triste e decepcionado.

No terceiro encontro, retomamos a discussão sobre a obra *A Negra* com a pergunta: o que mais eles/as viram na obra, além do discutido nos encontros anteriores? Desse modo, reforçaram a visão de uma mulher apática, com semblante cansado, sendo que o fato do seio caído indica que é uma ama de leite, uma trabalhadora. A partir dessa pergunta, reforçaram a condição da mulher preta na atualidade que ainda é vítima de muito preconceito. Disseram também que a mulher negra vive uma liberdade “maquiada”.

Nesse encontro, pedi que escrevessem, na folha do dossiê, o que eles/as entenderam das discussões ou o que gostariam de expressar no papel. O momento de escrita foi importante porque as dúvidas e comentários dos/as participantes foram contribuindo muito para a construção do projeto de trabalho proposto por Fernando Hernández. Em muitos momentos, utilizaram a escrita e, como não se sentiam à vontade para desenhar, usaram colagens das imagens de jornais e revistas que foram utilizando para compor os dossiês.

A cada dia do projeto, em contato com os/as participantes da 3ª série do Ensino Médio da EJA, pude perceber as curiosidades e o interesse pelas obras observadas. Ademais, como algumas dúvidas desses/as participantes se tornaram minhas, ao término de cada encontro, eu chegava em casa com ânsia de conhecimento para dar continuidade nos próximos encontros com eles/as.

Na continuidade do processo de análise das obras, começamos a observação da obra *Operários*.

Figura 3 – *Operários*, Tarsila do Amaral, 1933



Fonte: Tarsila (2023).

- Descreva a obra *Operários* (1933).
- Que relação você consegue fazer desse trabalho de Tarsila com a atual realidade no Brasil?

Os/as participantes observaram a obra *Operários* como se fosse uma representação da correria do dia a dia na cidade, uma multidão apática vencida pelo cansaço. Na fala deles/as, apesar de as fisionomias serem diferentes, são todos iguais porque são vítimas de um processo exploratório do capitalismo. Ao fundo da obra, os/as participantes perceberam as imagens de fábricas que representam a realidade vivenciada por eles/as, estudantes da EJA



Feldman (1970 *apud* Barbosa, 1991) não propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sugere a observação de duas ou mais obras para que o/a estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferentemente nas várias obras. Partindo desse pensamento, a análise das três obras, de forma conjunta (Figuras 1, 2 e 3), foi guiada pelo seguinte roteiro de perguntas:

- Ao observar as três obras de Tarsila do Amaral, *Morro da Favela*, *Operários* e *A Negra*, o que você observa quanto aos aspectos sociais?
- O que você percebe em relação ao uso das cores e formas nas três obras?
- Você considera estes trabalhos de Tarsila como arte? Por quê?
- Nas três obras, temos, de forma indireta no primeiro e direta no segundo quadro, a vida do/a trabalhador/a brasileiro/a na década de 1930 no Brasil. Mas como é a realidade do trabalhador hoje?

As perguntas do roteiro foram contextualizadas à medida que os comentários se desenvolviam. Fui introduzindo com os/as participantes as questões, de forma bem tranquila, pois eu trazia uma pergunta e eles/as se envolviam oralmente para responder.

Em contato com as três obras, *Morro da Favela*, *A Negra* e *Operários*, os/as participantes promoveram reflexões sobre momentos históricos diferentes da vida da artista, Tarsila do Amaral. Após o momento de diálogo, solicitei que fizessem um comentário por escrito das obras *Morro da Favela*, *A Negra* e *Operários*, que poderia ser uma linha, um parágrafo ou um texto, ou seja, algo que eles/as identificassem que os levaram a refletir sobre essas obras e os temas apresentados nelas.

Pude perceber que os/as participantes demonstraram mais interesse e proximidade com a obra *Operários*, pois, para eles/as, é uma obra que representa muito do que vivem no cotidiano. Estabeleceram uma comparação da obra *Operários* com a vida tanto no campo quanto nos grandes centros urbanos, pois disseram que, mesmo tendo passado quase um século da produção de Tarsila, os cidadãos ainda não têm seu trabalho valorizado na medida em que são explorados pelos grandes proprietários rurais, bem como nas fábricas e indústrias. Promoveram, ainda, um debate pertinente, afirmando como as pessoas, quando são empregadas, agem de uma forma, porém, quando se tornam patrões, mudam a postura, sendo que essa mudança é típica de um sistema capitalista e exploratório.

No terceiro encontro, retomei alguns elementos que dialogamos nos encontros anteriores, pois era uma forma de relembrar aspectos relevantes das três obras de Tarsila. Então, perguntei aos/as participantes qual tema, a partir das discussões, tinha mais suscitado a reflexão deles/as. Disseram que o tema que mais chamou a atenção deles/as foi "Trabalho e Trabalhador".



No quarto encontro, como nos demais, lembrei do encontro anterior, cujo tema tinha ficado definido. Para esse encontro, eu levei alguns materiais para que os/as estudantes pudessem desenvolver um trabalho a partir de uma imagem. A ideia é que escolhessem uma imagem que representasse o tema escolhido. Então, cada um/a buscou imagens, nos jornais e revistas, que, para eles/as, tivessem um significado relacionado com as discussões. Após escolherem as imagens colaram na folha e comentaram que significado aquela imagem tinha para eles.

Na semana seguinte, no quinto encontro, retomei, por meio do diálogo, um pouco do que havia falado no último encontro. Relembramos como o trabalho é uma forma de sustento da família, forma de dignidade, mas também de exploração. Aproveitando o fato da minha formação em Letras, percebi que a letra da música *Construção* (1971), de Chico Buarque⁴, traria grandes contribuições para o nosso projeto, pois promoveria uma comparação da letra com o quadro *Operários*.

Um participante, Ilton, conhecia a letra dessa música e sabia que Chico Buarque é um grande compositor da música popular brasileira, mas que não tinha conhecimento aprofundado sobre o compositor e a letra da música, embora já tivesse ouvido algumas vezes. Após essas observações do participante, pedi que uma pessoa da sala lesse a letra da música *Construção*, de Chico Buarque. Então, à medida que ele lia, fomos tecendo alguns comentários como: a música representa muito do que o trabalhador vive nas construções civis.

A partir das discussões geradas pelos/as estudantes, no quarto encontro, com a temática escolhida para o desenvolvimento do projeto “Trabalho e Trabalhador”, cheguei à conclusão, em diálogo com minha orientadora, de que as referências artísticas que eu poderia apresentar para construir momentos reflexivos deveriam representar essa temática. Sendo assim, pesquisei, no Google, artistas que representavam o tema Trabalho e Trabalhador, e encontrei a plataforma ARTEQUEACONTECE, que promove ações para difusão da arte contemporânea. Essa plataforma contribuiu com as referências de trabalhos artísticos, relacionadas à temática, que fui selecionando para apresentar durante o projeto.

A partir do que estávamos conversando na construção do projeto, considerei que a obra *Acidente de Trabalho*, de Eugênio Sigaud, contribuiria para nossas discussões. Fiz um breve estudo sobre esse artista e preparei o material para que, no próximo encontro, juntos/as, pudssemos tecer relações entre a letra da música *Construção* (1971), de Chico Buarque, e *Acidente de Trabalho*, de Eugênio Sigaud.

No quinto encontro, começamos observando a obra do artista Eugênio Sigaud⁵: *Acidente de Trabalho* (1944). Apresentei um pouco da biografia desse artista e entreguei uma imagem da obra *Acidente de Trabalho*, uma fotocópia colorida, para que pudessem visualizar melhor.

⁴ Chico Buarque, um dos grandes compositores da música popular brasileira. Disponível em: <https://www.chicobuarque.com.br/>. Acesso em: 25 maio 2024.

⁵ Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979) era o pintor dos operários. Nascido no Rio de Janeiro, também era arquiteto, gravurista, desenhista, ilustrador e vitralista. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/eugenio-sigaud-ateu-comunista-e-pintor-de-mural-em-catedral/>. Acesso em: 2 jun. 2024.



A obra de Sigaud, para eles/as, é a materialização da música, *Construção*, de Chico Buarque, visto que ambas mostram as condições precárias e exploratórias vivenciadas pelos trabalhadores/as. Destacaram o fato de o trabalhador estar pendurado sem nenhuma proteção e olhando o homem caído no chão, fazendo uma associação à música *Construção*, de Chico Buarque. Ressaltaram que a música e a obra se completam por serem uma forma de expressar a condição do trabalhador no Brasil. Após terem realizado oralmente a comparação da obra *Acidente de Trabalho* (1944), de Eugênio Sigaud, e a letra da música *Construção*, de Chico Buarque (1971), solicitei que fizessem por escrito, no dossiê do projeto, um diálogo entre as duas obras.

Na sequência do desenvolvimento do projeto, no sexto encontro, apresentei, para dar continuidade ao assunto, a obra de arte *A colheita de flores* (1972), da artista Maria Auxiliadora⁶, e expliquei sobre a artista. Selecionei a obra *Colheita de flores* (Figura 6) porque, nas discussões sobre o tema Trabalho e Trabalhador, no decorrer dos encontros, alguns participantes retornaram várias vezes o fato de terem laborado muito tempo no campo e como esse fato marcou a vida deles. projeto é construído a partir das discussões realizadas em cada encontro, pensei numa artista mais próxima da realidade deles/as que produzisse trabalhos com a temática do campo.

Enquanto cada um/a expunha seu pensamento, foram promovendo reflexões entre as obras. Segundo eles/as, duas obras citadas colocam o trabalhador de forma diferente, pois, em *Acidente de Trabalho*, um dos aspectos é o semblante de tristeza e apatia, enquanto *Colheita de flores*, pela utilização de cores, traz um ar de leveza e alegria. Um participante da pesquisa, Ilton, explicou: “no final de tudo só fica a arte, exemplo disse a arte rupestre”. Expuseram suas lembranças contando que, à tarde, quando chegavam da roça, gostavam de ouvir a música-raiz, por ser uma forma de arte capaz de provocar uma reflexão, como também produz sensações típicas das artes.

Após o encontro de orientação semanal, com meus estudos no mestrado que envolvem reflexões sobre arte contemporânea, um dos participantes comentou como tinha ficado encantado ao ver uma imagem, mostrando a performance de uma artista Sérvia, Marina Abramovic, realizada no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMa). Como ele é um estudante que gosta muito de arte, pesquisou o que era uma instalação e leu para a turma. Aproveitei a fala do Ilton para apresentar um pouco mais sobre essa artista para a turma em forma de diálogo e de um resumo impresso que retirei do Portal História Pública.

Na semana seguinte, no sétimo encontro, expliquei aos/às participantes que, como a arte é conhecimento, então, conheceríamos um pouco sobre o que é uma instalação artística. Entreguei

⁶ Pintora autodidata, de origem popular, que desde cedo aprendeu a bordar e costurar com sua mãe. Mineira que migrou para São Paulo, declarou que não tinha lembranças de Minas Gerais e que pintava através das histórias da mãe, como as colheitas e festas juninas, além de ser conhecida pelo uso de cores brilhantes. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/colheita-de-flores-maria-auxiliadora-silva/_QHkKnKw_tY6iQ. Acesso em: 28 maio 2024.

um texto impresso para eles/as sobre instalação artística, de acordo com o pensamento da arte-educadora Laura Aida, que extraí do *site* Cultura Genial⁷.

Expliquei aos/as participantes um pouco sobre o artista, Thiago Honório e sobre o prêmio Pipa. Promovi uma discussão sobre o que eles/as compreenderam sobre essa instalação. Um participante escolheu o nome "Tristeza e Revolta". Trouxeram, ainda, para discussão, a comparação com a escravidão, citando as obras *A Negra*, de Tarsila do Amaral, e *Acidente de Trabalho*, de Eugênio Sigaud.

No oitavo encontro detalhei melhor sobre instalação e apresentei aos/as participante uma que eu tinha feito com os/as estudantes da 3ª série matutino a partir da obra *Os Bastidores*, de Rosana Paulino. E sugeri que andássemos pela escola e observassem algo que poderia ser transformado numa instalação. Então um participante, Hilton, produziu uma instalação e fez.

Figura 4 – Pintura realizada pelos/as estudantes da 3ª série do CEPI Buriti Sereno Garden, 2023



Fonte: arquivo da autora.

Na imagem escolhida (Figura 4), o participante, Ilton Dias, considerou ser uma instalação. Então, enumerou os objetos para justificar por escrito o que cada um significou para ele:

O quadro branco representa a ausência de informação/conhecimento e principalmente a falta de um "trabalhador" que possa operar essa ferramenta. Essa ferramenta pode ser operada para transmitir conhecimento e ideias, como também pode não conter nada, porém, isso não altera o fato de que este quadro em branco pode da mesma maneira incentivar alguém a seguir aquilo que almeja, quanto também ser um quadro branco que nada lhe cativa. A mesa, o apoio aos sonhos, aquilo que serve de base para algo magnífico possa ocorrer, porque assim como o quadro, infelizmente, a sua ineficiência depende de quem a usa. A cadeira disposta ao lado da mesa representa o esforço, empenho, disposição de quem se dispõem a usá-la, visto que estando ao lado da mesa nos traz a impressão de "bagunça" ou "desordem", a ação para colocar na posição certa

⁷ Thiago Honório, artista contemporâneo brasileiro, cuja prática vem da experiência de diferentes saberes, onde ele se baseia em procedimentos como deslocamentos, coleções, cortes e montagens. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/artistas/thiago-honorio/> Acesso em: 5 jun. 2024.

com a mesa implica em transformação do ambiente. O livro "em posição 'transversal', em cima da mesa, representa as escolhas do observador, a vontade de colocar o livro em ordem. O restante da composição entra em contraste com o livro escolhido 'Dom Quixote', a imagem do livro junto com a sua história nos leva a questionar se somente ações do indivíduo são suficientes para transformar a realidade". O lixo ao lado nos faz refletir sobre as escolhas, aquilo que pode ser guardado ou que se deve jogar fora, mas também nos conduz a pensar sobre as escolhas, afinal quantas vezes já reviramos o lixo em busca de algo, que por descuido jogamos fora? (Ilton Dias, 2024).

Ao ler a análise da instalação artística feita pelo participante Ilton, foi possível perceber como a arte suscitou nele reflexão, compreensão e criticidade a partir de imagens aparentemente banais, porém, carregadas de significado. Nesse momento, foi importante para eu perceber, com a realização do projeto, como a criticidade pode aflorar, eclodindo, assim, através de um processo artístico, crítico e reflexivo.

Figura 5 – Imagem escolhida pelo participante Ilton Dias, 2024



Fonte: arquivo da autora.

Como, a partir das discussões, os/as participantes verbalizavam que tinham sonhos, minha orientadora me apresentou a obra da artista Ana Teixeira, intitulada *Troco sonhos* (1998-2007). Ao conhecer essa obra, percebi que seria um ótimo trabalho para levar para nossas discussões no projeto.

No décimo encontro presente aos/às participantes um material impresso sobre a artista, Ana Teixeira, que explicava sobre a instalação urbana troco sonhos. Dessa forma, retomamos algumas discussões sobre instalação e sobre o tema "Trabalho e Trabalhador". Após algumas reflexões uma participante, Adriana, sugeriu que produzíssemos uma instalação que recebeu o nome de "Árvore do Sonhos".

Figura 6 – A árvore dos sonhos, participantes da pesquisa, 2024



Fonte: arquivo da autora.

Para finalizar o projeto, décimo segundo encontro, conversamos sobre possíveis nomes para o projeto e escolheram o título *Aplicação da arte nos conceitos do trabalho e da vida*. A escolha do nome da capa do dossiê foi por meio de diálogo com os/as colaboradores, pois disseram que “aplicar” seria no sentido de “usar” a arte no que entendem ser trabalho, seja ele na cidade ou no campo, e na vida de cada um/a.

Após a escolha de um título para o projeto, produziram, cada um a seu modo, a capa do dossiê (Figura 7). Os/as participantes criaram a capa do dossiê com imagens de jornais, recortando também letras dos jornais para escreverem o título do trabalho.

65

Os dossiês e as aprendizagens coletivas

Nesta quarta seção, proponho-me a dialogar a partir de algumas falas dos/as colaboradores/as para compreender a construção do projeto de ensino e da pesquisa, sendo que cada dossiê oferece uma oportunidade de reflexão acerca dos momentos significativos para os/as estudantes sobre o que foi realizado.

Na construção da capa do dossiê (Figura 7), o colaborador Ilton escolheu uma imagem que, para ele, refere-se à forma como a arte se manifesta. Ele comentou que a arte é como uma mercearia que vende produtos em cada período histórico e que envolve o trabalho. A disposição como Ilton colou os recortes para formar a capa do dossiê demonstra que ele enfatizou as palavras “arte” e “conceito” da obra da artista Selma Parreira. A produção de Ilton evidencia uma relação entre arte e a produção artística da artista que foi uma relação presente durante o projeto.

Figura 7 – Capa do dossiê do projeto de Ilton Dias Borges Junior, 2024



Fonte: arquivo da autora.

Observando as folhas do dossiê, percebo que o processo dialógico permitiu aos/às participantes conhecerem alguns conteúdos das artes visuais enquanto estávamos em diálogo com os artistas e suas obras. A participante Soraia se sentiu à vontade para se expressar através da escrita, fato que não ocorria no início dos encontros para o desenvolvimento do projeto de ensino. Ao ler o que ela escreveu (Figura 15), percebo que observa com atenção o fundo da imagem escolhida e busca relacionar a cor do céu com o sentimento de alegria

No último encontro, momento em que fizemos uma avaliação do projeto de ensino com os/as que estavam presentes na aula, pedi a autorização dos/as estudantes para gravar as falas deles/as sobre como foi, para eles/as, esse período de realização do projeto. Comecei com a seguinte pergunta: “O que vocês compreenderam sobre arte a partir da obra de Tarsila do Amaral?”

A arte pra mim, ela assim, trouxe para mim reflexão da vida passada, refletiu muito na época em que a gente trabalhava, na época que a gente trabalhava mais era na roça. Então muitas imagens refletiram essa questão do trabalho na roça. Não tinha tempo para a gente tá estudando direito e refletia muito sofrimento, na época da minha juventude (Waldivino, 2024). (Sic)

O comentário do participante Waldivino demonstra como as reflexões advindas da arte reverberaram na vida dele. Assim, associa a arte com as memórias de quando trabalhava na roça, e expõe como a vida no campo foi difícil. Justifica que não pôde estudar no tempo considerado certo pela LDB (Leis e Diretrizes de Bases da Educação Nacional). Por isso, como hoje valoriza tanto os estudos, as obras da Tarsila foram uma oportunidade de aprendizado por meio da arte.

O colaborador José Elias esclarece sobre o que aprendeu ao término do projeto de ensino:

Eu aprendi muitas coisas novas, eu entendi que a arte não se resume só a uma pintura. Há muitas coisas no nosso cotidiano pode ser considerada arte, seja numa pintura, num

livro que alguém tá escrevendo, um gibi que a gente tá lendo, também nas ferramentas que a gente usa no nosso trabalho, no dia a dia abrange muitas coisas. Eu antes não entendia isso poderia ser arte, mas com esse projeto, eu aprendi que a arte tem muitas coisas no nosso mundo que pode ser considerada arte, entendeu (José Elias, 2024).

É muito importante perceber que José Elias mudou a concepção que tinha sobre o que compreendia ser arte, após as discussões e realização das atividades, pois percebeu que tudo ao nosso redor pode ser utilizado para as produções artísticas e que essa reflexão se tornou possível com a realização do nosso projeto.

Considerações Finais

A proposta de desenvolver um projeto de trabalho para estudantes da EJA, buscando promover o ensino de artes visuais, gerou muita insegurança da minha parte como professora/pesquisadora, pois não tinha ideia de qual seria o interesse dos/as estudantes e qual seria o resultado.

Para iniciar a pesquisa, precisei estudar bastante para compreender a pesquisa participante e para estar na condução do projeto de trabalho. Como pesquisadora, aprendi muito porque, quando comecei, estava muito ansiosa sem saber como seria o resultado, uma vez que escolhi uma artista que, para muitos, já havia sido trabalhada exaustivamente em outros projetos voltados para o ensino de arte.

Eu não sabia como seria a recepção dos/as estudantes, mas descobri que o projeto de trabalho é uma maneira de fazer com que eles/as tenham interesse em construir conhecimento de uma forma que não seja monótona e nem cansativa.

No decorrer da pesquisa, fui percebendo que é preciso que o/a educador saia da sua zona de conforto para buscar novas maneiras de desenvolver a mediação para gerar aprendizado mútuo. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 68), "os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos que podem ser continuamente replanejados e reorganizados, produzindo novos e inusitados conhecimentos".

Esse replanejamento e a produção de novos conhecimentos, que os autores citam, ficaram evidentes para mim. À medida que colocava em prática o projeto de trabalho com os/as estudantes da EJA, observava que nem sempre saía como planejado. Por isso, a cada encontro, conforme os/as participantes apresentavam suas dúvidas e seus comentários, fui adaptando o trabalho. Essa adaptação gerou conhecimentos porque sempre estava estudando para que pudesse conectar a cada encontro um aprendizado que se tornasse mútuo e dinâmico.

O projeto de trabalho contribuiu, ainda, para que pudéssemos perceber que a arte desenvolve o conhecimento. Partimos da produção artística de Tarsila do Amaral, passamos pela produção

de outros artistas como Eugênio Sigaud (1944), Chico Buarque (1971), Maria Auxiliadora (1972), Marina Abramovic (2010), Thiago Honório (2013, 2016), Ana Teixeira (1997-2007), até nos determos na arte urbana e no conceito de instalação.

Ao fazer uma autoavaliação da minha condução do projeto de trabalho, percebo que poderia ter trazido para discussão a relação de exploração sofrida pelo trabalhador no sistema capitalista e ter detalhado a relação entre opressor e oprimido, discutido por Freire (1970), mas o projeto que realizamos foi um projeto vinculado ao ensino de arte, que buscava aumentar o repertório deles/as através das obras escolhidas, fundamentais para que o projeto de trabalho fosse desenvolvido, pois foi a partir delas que os/as participantes trouxeram suas experiências de vida para relacionar com a arte.

Ao término da pesquisa, entendo que a pesquisa participativa gerou conhecimento pedagógico para minha atuação docente como professora de Arte. Assim, passei a compreender com Hernández (2000) que o projeto de trabalho é um modo de o grupo se posicionar frente ao tema escolhido, sendo que eu, como docente, posso ter a responsabilidade de promover experiências que gerem aprendizagens.

Ademais, pude perceber que, quando Hernández (1998) não define o que é um projeto de trabalho, é uma maneira de suscitar no/a docente o interesse de construir os seus próprios caminhos em grupo. Isso porque não existe receita pronta, pois um projeto de trabalho é uma abordagem pedagógica que surge através do diálogo. Portanto, no caso do projeto que desenvolvemos, o projeto permitiu a construção de conhecimento compartilhado e relacionado ao ensino de arte.

Referências

ABRAMOVIC, Marina. **A artista está presente**: infância e aprendizado. Florianópolis: Portal da História/UFSC, 2012. Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/a-artista-esta-presente-marina-abramovic/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

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

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 27-82.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.



BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montherat. **A organização do currículo por projetos de trabalhos**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. Metodologia qualitativa: **é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?** **Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://pdf4pro.com/view/metodologia-qualitativa-233-poss-237-vel-adequar-as-t-233-cnicas-60854c.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

JOLLIBERT, Josete. **Formando crianças leitoras e produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Raimundo. Aconchegos entre arte e imagem, cultura e ensino. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP, 19., 2010. Cachoeira, BA. **Anais [...]**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/raimundo_martins_da_silva_filho.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

MARTINS, Raimundo. Arte e cultura visual. *In*: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (orgs.). **Licenciatura em artes visuais**: percurso 3 [Ebook]. Goiânia: Gráfica da UFG, 2019. p. 1-22. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/3/001.html>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MENEZES, Irani Rodrigues; CRUZ, Antônio Roberto da. Método de projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. **Sitienbis**, Feira de Santana, n. 36, p.109-125, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez. 1999.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARSILA: A PINTORA DO NOSSO PAÍS. 2023. Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/blank-1>. Acesso em: 5 fev.2025.

S E M I T I D O S

O JOGO PROTAGONIZADO INFANTIL: O LUGAR ONDE FLORESCEM OS ATOS ARTÍSTICOS TEATRAIS DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Cleonice Cortes de Sousa¹

Ana Lara Vontobel Fonseca²

Resumo

O presente artigo trata de uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) que examina o Jogo Protagonizado Infantil como a primeira forma de expressão teatral das crianças pré-escolares. O objetivo do estudo foi entender como esse jogo se constitui em aprendizagem e criação artística. Este trabalho é fruto do meu processo formativo no curso de Mestrado Profissional em Artes, cuja modalidade de pesquisa resultou em uma dissertação. A base teórica que sustentou a pesquisa foi fundamentada principalmente em Vygotsky (2012), Elkonin (2009), Slade (1978) e Cabral (2012). A pesquisa qualitativa foi realizada com 23 crianças de 3 a 5 anos, que pertencem a uma turma de pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Aparecida de Goiânia. Durante a pesquisa de campo, foram analisados os acontecimentos, desafios e possibilidades dentro de duas categorias de observação: a situação dramática de jogo livre e exploratório, e a situação dramática de jogo proposto e mediado. As reflexões indicaram que os atos artísticos das crianças se manifestam no Jogo Dramático ou Jogo Protagonizado Infantil, e que as Artes podem ser oferecidas como vivências e experiências estéticas, quando há a disponibilidade e a atitude estética de uma professora mediadora, cuja formação docente é fruto de uma perspectiva estética.

Palavras-chave: Proposta pedagógica. Jogo protagonizado/dramático infantil. Ato artístico teatral. Crianças pré-escolares.

¹ Graduada em Pedagogia (Faculdades Alfredo Nasser). Especialista em Educação Infantil. (FABEC BRASIL). Mestranda em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Rede ProfArtes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG-Câmpus Aparecida de Goiânia). Professora regente na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia, atuando na etapa da Educação Infantil. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8872362388795158>.

² Orientadora.



Resumen

El presente artículo trata de una Investigación Educativa Basada en el Arte (IEBA) que examina el Juego Protagonizado Infantil como la primera forma de expresión teatral de los niños en edad preescolar. El objetivo del estudio fue comprender cómo este juego se constituye en aprendizaje y creación artística. Este trabajo es fruto de mi proceso formativo en el curso de Maestría Profesional en Artes, cuya modalidad de investigación resultó en una disertación. La base teórica que sustentó la investigación se fundamentó principalmente en Vygotsky (2012), Elkonin (2009), Slade (1978) y Cabral (2012). La investigación cualitativa se realizó con 23 niños de 3 a 5 años, que pertenecen a una clase de preescolar de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) en Aparecida de Goiânia. Durante la investigación de campo, se analizaron los acontecimientos, desafíos y posibilidades dentro de dos categorías de observación: la situación dramática de juego libre y exploratorio, y la situación dramática de juego propuesto y mediado. Las reflexiones indicaron que los actos artísticos de los niños se manifiestan en el Juego Dramático o Juego Protagonizado Infantil, y que las Artes pueden ser ofrecidas como vivencias y experiencias estéticas, cuando hay la disponibilidad y la actitud estética de una profesora mediadora, cuya formación docente es fruto de una perspectiva estética.

Palabras clave: Propuesta pedagógica. Juego protagonizado/dramático infantil. Acto artístico teatral. Niños en edad preescolar.

72

Introdução

Enquanto não tem foguetes para ir à lua, os meninos deslizam de patinetes pelas calçadas da rua.

(CECÍLIA MEIRELES)

A epígrafe que abre este texto é um pequeno trecho do poema de Cecília Meireles intitulado: *Para Ir à Lua*. No poema, a escritora retrata meninos brincando na rua, mas dele, utilizo especialmente as linhas que foram selecionadas na epígrafe, para provocar a seguinte reflexão: "os meninos deslizando de patinetes pelas ruas, estariam imaginando e dramatizando uma viagem para a lua?" Convido, assim, os professores que atuam na Educação Infantil (EI),³ principalmente aqueles com turmas pré-escolares, a refletirem sobre essa questão, pois exercer a docência com crianças nos oferece grandes possibilidades de pesquisa, permitindo observar como elas vivenciam a infância e experienciam a aprendizagem artística por meio de seus jogos.

Partindo dessa reflexão, que une os jogos infantis e a aprendizagem artística, esse artigo

³ A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A pré-escola corresponde ao grupo de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).



apresenta a pesquisa que desenvolvi no meu processo formativo do curso de Mestrado Profissional em Artes, que resultou em uma dissertação ⁴quando investiguei o fazer artístico teatral das crianças pré-escolares. Durante a pesquisa usufrui dos conhecimentos teóricos de diferentes autores que abordam o jogo protagonizado infantil, o jogo dramático infantil, o drama como prática artística e educacional, a pedagogia da infância e a relação entre Arte, Educação e Experiência estética na educação Infantil. Desenvolvi a pesquisa de campo através de uma Proposta Pedagógica com situações dramáticas, realizadas com 23 crianças em idade pré-escolar, que fazem parte do Centro de Educação Infantil (CMEI), em Aparecida de Goiânia, onde atuo como professora regente.

Para compreender como a pesquisa foi estruturada, realizada e quais foram seus efeitos, esse texto está dividido em quatro seções, além dessa introdução. Na primeira seção do texto reflito sobre as inquietações que me levaram a fazer a pesquisa e que estão relacionadas as minhas errâncias como docente (atuando em um contexto educativo em que as linguagens artísticas do teatro e da dança são vivenciadas como práticas de reprodução de ações, nos eventos da instituição) e as minhas carências de experiências artísticas que resultaram em um fazer artístico com as crianças voltado para a perspectiva adultocêntrica.⁵ Na mesma seção, exploro o significado dos termos atos artísticos e suas relações com o Jogo Infantil.

Na segunda seção mostro a revisão bibliográfica da pesquisa vista como sementes de conhecimentos que foram lançadas e que evidenciam a relevância da perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky (2012), da teoria do jogo de Daniel Borisovich Elkonin (2009) com seu estudo completo e complexo sobre a psicologia do jogo, das análises de Suzana Marcolino et al (2014), (2014) sobre a teoria do jogo e a Educação Infantil, além da utilização do Jogo Dramático Infantil de Peter Slade (1978) como sinônimo do Jogo Protagonizado Infantil. Saliento ainda o drama como método⁶ de ensino da autora Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012), que me possibilitou planejar e desenvolver situações dramáticas com as crianças.

Durante a pesquisa, à medida que novas questões surgiram e novas reflexões sobre o drama e a relação Arte, Educação e Experiência Estética ganharam forças, consultei outros referenciais. Entre eles destaco Paulo Freire (2017), Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), Adriana Friedmann (2020), José Martins Filho (2020), Marcos Vilela Pereira (2011), Jorge Larrosa Bondía (2002),

⁴ A minha dissertação de mestrado que tem como título: O Jogo protagonizado infantil: o lugar onde florescem os atos artísticos teatrais das crianças pré-escolares, foi orientada pela Dr. Ana Lara Vontobel Fonseca, foi aprovada pela banca de defesa, que ocorreu no dia 20/02/2025.

⁵ O adultocentrismo pode ser visto como um processo, que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é. (Cavalcante, 2021).

⁶ Método de ensino é o termo utilizado pela autora Beatriz Cabral (2012) em sua obra, como título de seu livro. A palavra drama é citada por ela como uma prática artística e educacional e nomeado como método de ensino, eixo curricular e /ou tema gerador e como uma subárea do fazer teatral.



Adrienne Ogêda Guedes e Michelle Dantas Ferreira (2018).

Na terceira seção descrevo como delinee os caminhos de pesquisa e relato como foi o desenvolvimento da Proposta Pedagógica pautada no Jogo Protagonizado Infantil, durante a pesquisa de campo. Já na quarta seção, apresento como foram os encontros com as crianças, os desafios enfrentados e as possibilidades para o “florescer dos atos artísticos,” reveladas a partir de duas categorias de observação: “1ª categoria- jogo livre e exploratório” e “2ª categoria - jogo proposto/mediado.”

Nas considerações, reflito sobre as experiências artísticas, enfatizando a importância do Jogo Protagonizado ou Dramático Infantil como um espaço de expressão artística, apresentando não só a relevância da atitude estética de uma professora mediadora, como também a necessidade de uma formação docente com uma perspectiva estética para quem atua na Educação Infantil.

As raízes das inquietações: errâncias como ponto de partida para pesquisar os atos artísticos infantis.

Escrever sobre as raízes das inquietações enquanto docente, foi importante porque revisei minha trajetória pessoal e profissional. Esse resgate me proporcionou assumir, com consciência, as minhas errâncias e perceber que durante o percurso formativo no curso do Prof-Artes como pesquisadora, vivenciei um processo de reconstrução da minha identidade profissional e da minha prática educativa com as crianças, que não poderia permanecer da mesma forma. Ao revisitar minhas memórias de infância e os lugares que ocupei com o corpo, descobri que as carências artísticas e a ausência de uma formação na área de ensino de Artes, limitaram o meu fazer artístico docente.

Diante dessa leitura crítica sobre minhas próprias experiências artísticas e de formação, afirmo que ofereci às crianças práticas limitantes, pois, ali no cotidiano com elas, já padronizei expressões e poli processos de protagonização, reduzindo as possibilidades de desenvolvimento da imaginação e criatividade. Já propus modelos de teatro e dança, com objetivo de agradar plateias. Essas práticas são comuns no meu contexto profissional de atuação e somente com essas reflexões, pude notar que as Artes são demonstradas para as crianças de forma desconexa de uma concepção de Arte como conhecimento, assim como está descrito em uma das leituras que fiz em minha formação. Ver a Arte como conhecimento “é compreender o ensino de Arte de forma contextualizada, como uma construção social, histórica e cultural, e que está ligado à cognição.” (Barbosa, 2015, n.p., *apud* Moreira, 2021, p. 37).

O reconhecimento de minhas errâncias me possibilitou buscar maneiras diferentes de abordar o ensino de Artes e a me questionar “como a Arte poderia ser vivenciada na Educação Infantil?” Compreendi que as reflexões, os estudos teóricos, os ensinamentos dos professores e alguns atravessamentos de minha formação em percurso me levaram ao Jogo Protagonizado Infantil,

na procura por melhores práticas e experiências artísticas teatrais com as crianças. Nesse sentido, a partir das minhas inquietações e com os estudos acessados na formação continuada, desenvolvi o projeto de pesquisa para investigar o Jogo Protagonizado Infantil e sua relação com os atos artísticos das crianças pré-escolares.

Na pesquisa, a palavra "ato" vai além do significado simples de "capacidade para agir" e "ação" e o termo "ato artístico" é uma combinação de palavras que se baseia em referências teóricas. O termo foi citado nos estudos das autoras Francine Costa de Bom e Luciane Maria Schlindwein (2018), que analisaram jogos de crianças de 4 a 5 anos. Elas consideraram o jogo na infância como "um ato artístico criador", fundamentando-se em autores como Leontiev (2002), Vygotsky (2012) e em Elkonin (2009). Em suas pesquisas o jogo infantil também é associado à Arte por ser uma atividade humana repleta de emoções que ajuda na constituição da criança.

Influenciada pelas autoras, nessa investigação, o termo "ato" também se conecta ao ato criativo de Vygotsky (2012) e a interpretação de papéis sociais do Jogo Protagonizado Infantil, de Elkonin (2009), buscando entender como as crianças aprendem a linguagem artística, especialmente a linguagem teatral. No entanto, ao termo "ato artístico" também atribuo o significado de "atuação" ou "representação" do drama criativo, presente no Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade (1978). A relação que faço entre jogo infantil e Arte é baseada em seu estudo analítico sobre o Jogo Dramático Infantil e nas experiências sobre drama como prática artística e educacional, citadas por Cabral (2012) em sua obra *"o drama como método de ensino."*

Na minha investigação, unir os termos "ato artístico" e crianças "pré-escolares", justifica-se porque a idade pré-escolar é a faixa etária do público-alvo desta pesquisa e porque há, no diálogo com diferentes autores da psicologia do jogo, principalmente pela teoria do jogo de Elkonin (2009) e o Jogo Dramático Infantil de Slade (1978), um destaque principal às crianças em idade pré-escolar.

Destaco ainda que o uso do verbo *florescer*, utilizado no título da dissertação e deste artigo, foi uma escolha pessoal feita mediante as discussões sobre o trabalho de pesquisa. O verbo com significado voltado para o processo de crescimento e de desenvolvimento, surgiu em meio às orientações e considerações feitas por minha orientadora de pesquisa: Dr. Ana Lara Vontobel Fonseca. Ela me incentivou a refletir se as crianças e professores "florescem juntos," ou seja, se aprendem e ampliam os conhecimentos sobre as linguagens artísticas, em um fazer artístico conjunto.

As sementes de conhecimentos lançadas na pesquisa

A perspectiva histórico-Cultural e os conhecimentos de Vygotsky (2012), trouxeram para as discussões da pesquisa descobertas pertinentes sobre a imaginação e a criatividade no período da infância. Para o autor, o fazer artístico das crianças pré-escolares é uma experiência coletiva, e o que ocorre com seu desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados ao

ato de criar, imaginar e brincar.

Vygotsky (2012, p. 58) cita a infância como um período mais apropriado para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, para ele “é o período em que mais se desenvolve a fantasia [...] e à medida que a criança se desenvolve, a sua imaginação e a força da sua fantasia começam a diminuir.” Para ele o ato criativo é apresentado como ato humano, que dá origem a algo novo e nesse caso não só reproduzimos um comportamento baseado em nossas memórias como também criamos experiências, dessa forma:

Na primeira infância, encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nos jogos. [...] O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade resposta às suas exigências e necessidades afetivas. (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

A partir de sua teorização podemos considerar a existência dos atos artísticos nas brincadeiras das crianças que vivem seu tempo de infância imaginando, fantasiando e criando ações e brincadeiras, que representam o modo como elas compreendem o mundo social e, portanto, o modo como fazem e vivenciam a Arte. Podemos ainda dizer que no Jogo Infantil a criança vivencia o ato criativo, portanto, no contexto educacional, é de extrema relevância considerar o ato criativo como fomentador de elementos das diferentes linguagens artísticas, pois a criança brinca imitando, dançando, cantando, representando papéis etc.

O psicólogo Elkonin (2009), autor da obra *Psicologia do Jogo*, também contribuiu significativamente com esta investigação, ao demonstrar o Jogo Protagonizado Infantil como o modo próprio das crianças aprenderem e fazerem Arte. Elkonin (2009), inspirado por Vygotsky, confirmou a importância da imaginação e da criatividade na infância, tendo como uma das referências de processo criativo “o jogo”. Conforme seus estudos:

No jogo das crianças em idade pré-escolar, o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e atitudes diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo. (ELKONIN, 2009, p. 2).

É possível perceber, conforme as manifestações do autor, que a interpretação de papéis sociais é importante no jogo das crianças pré-escolares, apesar da existência de níveis de jogo. Suas considerações nos permitem também entender melhor como cada criança manipula, explora e atua com os objetos, observando como agem, interpretam e se relacionam com os papéis sociais, ou seja, como vivenciam o drama, a dança, a música e outras linguagens artísticas ao

brincar.

Portanto, a teoria do jogo de Elkonin (2009), possibilitou a mim, e pode possibilitar aos docentes que atuam na EI, uma maior compreensão acerca do desenvolvimento do jogo infantil e seus níveis, para observar, organizar e proporcionar práticas educativas, considerando cada nível evolutivo de jogo e como cada criança reage nas brincadeiras e com as propostas.

Os estudos teóricos sobre drama também foram fundamentais na minha pesquisa e, por isso, evidencio as contribuições de Peter Slade (1978), com suas explicações sobre o Jogo Dramático Infantil, bem como as reflexões e experiências do drama como prática artística e educacional, proposto por Cabral (2012).

Em seu estudo analítico sobre o drama criativo, Slade (1978, p. 11) cita a figura do professor no ensino de Artes com as crianças, dizendo que “o adulto não pode ser um mero polidor, transmissor de informações e sim um ser sensível e capaz de proporcionar que a criança encontre a autoexpressão e atinja o pleno desenvolvimento de sua personalidade. Refletindo sobre isso, recordei-me das minhas inquietações, dificuldades e práticas limitantes e agora, com olhar de professora pesquisadora, que constrói aos poucos outra identidade no meu fazer artístico docente, evidencio um alerta que o próprio autor nos faz:

Antes dos cinco anos de idade se faz tudo para evitar o exibicionismo. Aos cinco anos, continue a evitar teatro, palco e peças escritas. A criança irá criar com nossa ajuda, por isso vamos estimular a improvisação, movimento, situações e linguagens improvisados. (SLADE, 1978, p. 35).

A partir desse alerta, o autor deixa claro que nossas atitudes docentes com as “apresentações” das crianças, expostas aos adultos, sem considerar sua expressividade, protagonismo, interesses, imaginação e criatividade com espontaneidade, não contribuem com seu desenvolvimento e nem proporcionam boas experiências artísticas. Ele pede para que, nós adultos, ajudemos as crianças a criarem e imaginarem, através do estímulo ao movimento e as situações e linguagens improvisadas. Conforme o autor:

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. (*Ibid.*, p. 18).

Nesse contexto do drama, o autor esclarece que as experiências das crianças são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção às experiências pessoais, individuais ou em grupo, mas em nenhuma delas há qualquer consideração do teatro no sentido adulto, isso



só ocorre quando é uma imposição (Slade, 1978, p. 18). As explicações do autor demonstram novamente que, enquanto adultos, nós, professores de Educação Infantil, não devemos impor as formas de apresentações teatrais ou de outras linguagens artísticas às crianças, a partir das nossas perspectivas adultocêntricas. Ele aponta como as crianças enxergam e sentem a atuação com pleno envolvimento, em uma absorção na qual todos participam, onde não há divisão de espectadores e atores, pois todos são fazedores.

Já a autora Cabral (2012), que trouxe para o Brasil a proposta do Drama como método de ensino, ou seja, o teatro como prática artística e educacional, foi pertinente e interessante para a minha investigação e realização de situações dramáticas com as crianças pequenas da EI.

O drama é conceituado pela autora “como uma subárea do fazer teatral, baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno).” (*ibid*, p. 12). Nas suas pontuações sobre o drama se destacam, entre outras coisas: o conceito de drama, o contexto e circunstâncias de ficção, o processo dramático em grupo, o pacote de estímulos, a mediação do professor personagem e a relevância da quantidade, assim como da qualidade do material oferecido na ambientação cênica. Esses conceitos foram essenciais para o planejamento da proposta pedagógica com as crianças.

O contexto e circunstâncias de ficção são explicados pela autora demonstrando que ao “fazer teatro/drama entramos em uma situação imaginária, no contexto de ficção e que as aprendizagens nascem desta situação, pois realizamos ações e atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano.” (Cabral, 2012, p. 12). Para ela:

Nesse contexto há o cruzamento entre o real e o imaginário e as crianças conseguem interagir como participantes destas duas realidades,” transitando entre os contextos, desde que as circunstâncias sejam convincentes em seu tema/assunto, que haja disponibilidade de informações e materiais para o grupo e que a situação dramática proposta traga a tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ou seja que exista interação entre os contextos de ficção, contexto social e contexto de ambientação cênica. (*ibid*, p.13).

Dessa forma, no processo de construção da situação dramática com as crianças, é fundamental que a professora, visto pela autora como investigadora, utilize temas e assuntos que fazem parte do interesse das crianças, suas curiosidades, memórias e tradições, com atividades culturais e sociais. Essa escolha estimula a participação e aumenta a interação com os sujeitos. Cabral (2012) também esclarece que o contexto dramático, cria elos de forma significativa para o cruzamento temático, permitindo que os participantes se sintam livres e a mediação da professora, na esfera da ficção, adquire conotação de parceria. Ela também destaca como “recurso pedagógico eficaz para estimular a participação dos alunos, o pacote de estímulos

composto." (*ibid.*, p. 36). Trata-se:

Do conjunto de artefatos, objetos, fotografias, cartas, documentos em uma embalagem apropriada, para que a história que se desenvolve a partir dele ganhe significância através do cruzamento de seu conteúdo. Os artefatos funcionam como uma alavanca para iniciar e impulsionar o processo dramático e vão se tornando menos importantes à medida que a imaginação do grupo se fortalece. No decorrer do processo dramático poderão funcionar como uma referência contínua aos fatos que lhe deram origem. A característica mais importante do pacote de estímulo parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema. (*ibid.*, p. 36-37).

A autora fala não só da relevância desse conjunto de materiais, mais também da importância do papel da professora dentro do processo em drama, para estimular a participação das crianças. A professora é uma mediadora quando usa o drama como prática artística e educacional, quando assume papéis ou personagens e interage com os estudantes em diferentes contextos. Para Cabral (2012, p. 36), "a eficácia do drama na Educação e formação do aluno reside na sua eficácia como forma de arte."

Estas reflexões me fazem revisitar a postura democrática e crítica do "ato de ler o mundo" proposto pelo professor Freire (2017, p 19). Para ele "a leitura do mundo precede a leitura da palavra," e a educação, como um ato democrático, deve valorizar as vozes e realidades das crianças, proporcionado a liberdade de expressão. Assim, tanto a partir de suas reflexões, quanto através das ponderações de Cabral (2012), a relevância do envolvimento emocional dos educandos é crucial. A prática educativa com as crianças requer um processo dialético de construção de conhecimentos, em que a professora e criança aprendem juntos.

A pesquisa contou também com autores da Pedagogia da Infância⁷ e seus estudos que consideram "as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares." (Barbosa, 2010, n.p.). Nesse contexto, Friedmann (2020), educadora e antropóloga, nos convida a fazer reflexões sobre a vez e a voz das crianças. Ela nos provoca a avançarmos na construção de conhecimentos a respeito das diversas infâncias, suas linguagens e culturas, trazendo a importância do reconhecimento das crianças como atores sociais e nos desafiando como adultos a ressignificarmos nossas ações adequando-as aos interesses e necessidades dos diversos grupos infantis na escola.

Para esta autora, o brincar das crianças deve ser percebido como "a linguagem essencial das

⁷ Pedagogia da Infância é um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância (BARBOSA, 2010).



crianças, linguagem expressiva da natureza e da cultura" (*ibid.*, p. 77) e

A arte é um dos mais importantes canais de expressão dos seres humanos, nos ajudando a canalizar nosso inconsciente e nossas emoções, nosso entendimento de mundo. Vai muito além da estética e dos materiais, suportes e ferramentas utilizadas. Ela é a linguagem expressiva simbólica e privilegiada que a humanidade usufrui. (FRIEDMANN, 2020, p. 77).

Dentro dessa perspectiva de reconhecimento e de valorização das expressões infantis, as linguagens artísticas se tornam fundamentais na prática educativa e, por isso, é imprescindível aos professores(as) serem mediadores do fazer artístico com as crianças. Segundo o professor criancista Altino José Martins Filho (2020), "a docência é exercida na prática cotidiana e não se faz sem as crianças, a docência e a vida são uma coisa só! Nossas crianças precisam "viver a escola" e não "viver na escola". (Martins Filho, 2020, p. 239).

Para o autor, a escola deve ser um lugar de vida onde as crianças, que são sujeitos criativos, com capacidades de autonomia e participativas nas relações com adultos e com outras crianças, manifestam suas diferentes expressões e necessidades, sua forma de sentir, de viver e de estar no mundo. Para ter essa percepção sobre a escola e valorizar as expressões das crianças, primeiro é preciso que as instituições e os docentes reconheçam a íntima relação entre Arte, Educação e Experiência estética.

Relacionar Arte, Educação e Experiência Estética significa dizer que os espaços educacionais de EI e os docentes estão abertos para novas práticas artísticas com as crianças. Estar aberta, para a professora de EI, significa ter um novo olhar sobre o ensino de Artes, ter uma atitude estética, estar disponível para novas possibilidades e proporcionar as crianças experiências estéticas. Segundo Pereira (2011, p. 114), a atitude estética "é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento 'em si', naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento."

Já uma experiência estética, conforme os estudos de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24), é vista como algo com mais sentido:

Como possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, e requer um gesto de interrupção... requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação.



Uma educação que seja estética, com sentido, com beleza, leveza e liberdade de expressão dos corpos e das vozes, deve ser o espaço no qual as crianças têm o direito de vivenciarem as mais belas experiências no campo das Artes e a professora, por sua vez, tem um papel importante nesse contexto.

A formação da professora também deve ser o fruto de uma formação que não tem fôrma, que não está limitada e que pode proporcionar vivências coletivas de experiências estéticas. Para Guedes e Ferreira (2020) o professor de Educação infantil deve vivenciar uma formação que o considere como sujeito protagonista e autor do seu processo formativo, uma formação que promova “outras formas de encontro entre o corpo, a teoria e a prática no campo da educação.” (*ibid*, p 09).

Na defesa de uma formação pautada também nas vivências, as autoras defendem:

Que uma formação estética requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que, muitas vezes, são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam em um gesto, em um toque, em um olhar. (*ibid*, p. 08).

81

Dessa forma, com uma educação voltada para perspectiva estética, a professora que atua Educação Infantil poderá exercitar uma docência que considera “a dimensão do saber sensível, da vivência corporal, que integre sensibilidade e inteligibilidade” trazendo novas possibilidades às suas práticas educativas (Guedes; Ferreira, 2018, p. 225).

Partindo dessas considerações, o fazer artístico na Educação Infantil pode ganhar outra perspectiva, uma perspectiva estética e foi nesse sentido, que durante a pesquisa, desenvolvi uma Proposta Pedagógica sobre o Jogo Protagonizado Infantil e o fazer artístico das crianças pré-escolares, buscando possibilitar aos professores, que atuam na Educação Infantil pensarem em outras práticas educativas com as linguagens artísticas, principalmente do teatro.

O percurso metodológico: Os caminhos trilhados na pesquisa

O estudo desenvolvido sobre o Jogo Protagonizado Infantil o fazer artístico teatral das crianças, utilizou não só a pesquisa bibliográfica que foi descrita na seção anterior, como também um processo de investigação em campo. A pesquisa qualitativa seguiu a abordagem da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Um processo de investigação que considera tanto a interpretação e participação das crianças, quanto as minhas percepções como professora pesquisadora, refletindo sobre os atos artísticos em meio a desafios e possibilidades. Segundo



Siegesmund e Vasconcellos (2019, p. 185), a pesquisa em Arte é uma abordagem que valoriza a produção artística na relação entre sujeitos e situações, sendo uma forma de conhecimento.

Dessa forma, no percurso metodológico da pesquisa, busquei conectar Arte e Educação, almejando proporcionar experiências estéticas às crianças. Realizei a pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Aparecida de Goiânia, onde atuo como regente de uma turma pré-escolar. O público-alvo da pesquisa foram crianças com idades entre 3 e 5 anos, totalizando 23 participantes. As crianças foram convidadas a participarem e aceitaram ser as crianças aventureiras, durante os nossos encontros.

Os encontros com as crianças ocorreram em conformidade com o termo de autorização e garantias éticas, assinado pelos responsáveis, pois todos os participantes foram assegurados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás – CEP/IFG⁸. Mesmo com essas garantias, para maior privacidade dos participantes, optei por trocar os nomes reais por nomes de diferentes flores.

Os encontros ocorreram em duas etapas, que nas reflexões, se transformaram em duas categorias de observação: “o Jogo livre e exploratório” e “o Jogo proposto e mediado.”

O florescer dos atos artísticos teatrais das crianças pré-escolares

Na primeira situação dramática, realizei os cinco primeiros encontros com as crianças, atuando como professora observadora. Cada encontro foi conduzido por uma atividade específica, que incluiu: “convite para as crianças com a apresentação de objetos”; “formação da equipe de crianças aventureiras”; “exploração dos espaços de brincar pelas crianças aventureiras”; e “trazendo de casa: jogo da imitação e jogo da roleta.”

Para analisar a ocorrência dos atos artísticos das crianças nessa situação, foram feitas reflexões a partir dos seguintes questionamentos: Durante as brincadeiras livres e exploratórias das crianças, houve ocorrência dos atos artísticos? quais foram os atos artísticos percebidos? houve espontaneidade individual ou em grupo? Ou os atos foram somente reproduzidos?

É importante esclarecer que ao explorar os objetos diferentes no primeiro encontro (brinquedos temáticos, brinquedos não estruturados, tecidos, instrumentos, figurinos, acessórios, objetos naturais, objetos de papelão, aparelhos eletrônicos e outros) as crianças utilizaram maior tempo de manipulação para descobrir as funções ou atribuir funções aos objetos e, por isso,

⁸ CEP/IFG trata-se do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pois essa pesquisa contou com a colaboração/participação de sujeitos e tem aprovação pelo CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o Número 75345723.3.0000.8082. (Para pesquisas que envolveram a participação e/ou coleta de dados/informações de seres humanos).



ficarem mais evidentes algumas construções de jogo infantil com ações lúdicas e interpretação de papéis, a partir do segundo encontro.

Durante as brincadeiras livres, como professora observadora, enfrentei o desafio de não intervir enquanto as crianças pediam que eu participasse. Portanto, ao assumir a postura de observadora por maior tempo, notei alguns atos artísticos tanto em ações individuais quanto em grupos. No primeiro encontro, ao explorarem diversos objetos (como brinquedos temáticos, brinquedos não estruturados, tecidos, instrumentos, figurinos, acessórios, objetos naturais, objetos de papelão, aparelhos eletrônicos e outros), as crianças passaram mais tempo manipulando-os, o que fez com que o jogo infantil, com ações lúdicas e interpretação de papéis, ficasse mais evidente a partir do segundo encontro.

Percebi que nesses encontros, as crianças maiores de 4 anos e uma criança com 5 anos, se destacaram por utilizarem os objetos e a expressão corporal para interpretar alguns papéis, mesmo com curta duração. Para exemplificar, cito o grupo de meninas que cozinhava utilizando panelas, o grupo de meninos que tocam instrumentos e cantavam e um grupo de crianças que exploravam itens de maquiagem e faziam de conta que estavam se maquiando para passear. Já as crianças menores (com 3 anos ou 4 anos completos) manipulavam por mais tempo e individualmente os objetos, suas ações aconteciam de forma rápida, trocando-os ou acumulando-os em torno de si, sendo esta sua atuação com eles, apesar da menor expressão vocal ou corporal.

Refletindo sobre esses acontecimentos, retomo as contribuições teóricas de Slade (1978, p.19), quando este diz que há dois tipos de jogos nas ações das crianças: o jogo projetado e o jogo pessoal. No jogo projetado, os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem atuação; enquanto no jogo pessoal o drama é visível, pois a pessoa inteira, o eu total, é usado e a tendência é para barulho e esforço físico por parte da pessoa envolvida.

Notei também que nas ações das crianças maiores de 4 anos, foram perceptíveis algumas ações presentes nas observações de Elkonin (2009, p. 216), quando ele diz que “nas ações das crianças com os objetos, existem os autores dessas ações, que são os adultos” e quando analisa os diferentes níveis de jogo, para ressaltar que “o jogo protagonizado é característico das crianças do final da idade pré-escolar, como jogo social, cooperativo, de reconstituição de papéis e das interações dos adultos” (Linasa, 1980, n.p. *apud* Elkonin, 2009, p.100).

Já na segunda etapa, foram realizados mais treze encontros com as crianças, totalizando os dezoito encontros da Proposta Pedagógica. No entanto, diferentemente da primeira etapa, a minha participação foi como professora-personagem, dentro das situações dramáticas com jogo proposto e mediado. Nesta etapa, cada encontro foi orientado por novas temáticas, sendo elas: “crianças aventureiras protagonistas (jogo de mímica, jogo de dramatização de personagens das profissões, entrevista com os aventureiros),” “toda aventura tem história e mistério,” “dramatização da música: o manjar dos monstros,” “aventureiros fazem descobertas

sobre cultura e tradição popular (os pecadores e as lavadeiras),” “jogo dramatizado e dançado (o passeio dos aventureiros ao sítio casa azul),” “aventureiros brincam de restaurante.”

Nesse contexto, estive imersa na situação dramática e fiz parte do jogo, me transformei em personagens e fui “vendedora de sandálias,” “narradora,” “paciente,” “repórter,” “menino,” “marinheiro” e outros personagens.” Juntos participamos das propostas e fizemos descobertas sobre novas possibilidades, mas ressalto que surgiram também alguns desafios.

A análise dos eventos da segunda etapa foi orientada pelas seguintes questões: quais atos artísticos foram percebidos nas ações das crianças? quais novas manifestações individuais ou em grupo ocorreram? as crianças apresentaram facilidade ou dificuldade? qual foi a contribuição da mediação docente e da participação da professora-personagem para os atos artísticos das crianças?”

Para começar vivenciamos algumas dificuldades na participação das crianças, especialmente na participação das crianças que tem o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja exploração de objetos e atuação são específicas e deve ser em conformidade com foco de interesse ou aceitação para brincar e interagir em grupo ou individualmente. Soma-se a isso o número maior de crianças na turma (superlotação). Outro acontecimento importante, durante alguns encontros, foi que as crianças perceberam o celular gravando e algumas começaram a focar a atenção nessa gravação. Em determinados momentos, fomos interrompidos por adultos entregando documentos na sala.

Estas situações me fizeram buscar novas estratégias, por isso usei um pequeno painel para a equipe de funcionários saberem os momentos dos encontros de pesquisa, e que estavam sendo gravados. Mudei a dinâmica do círculo dos aventureiros e as dramatizações foram feitas com o grande grupo da turma, com pequenos grupos, em duplas ou individualmente. Usamos objetos de interesse das crianças, principalmente brinquedos temáticos para atuação das crianças com TEA. Utilizamos tatame emborrachado, tapete de tecido e paletes na montagem do espaço cênico. Esses espaços indicavam o lugar para nossas dramatizações e transformação em personagens. As situações dramáticas também foram integradas a proposta pedagógica da instituição, que previa entre outras práticas educativas: projeto sobre alimentação saudável, saúde e higiene, ensino sobre as profissões e a festa junina do CMEI.

A partir das observações que foram feitas durante os encontros, considero que mesmo diante desses desafios, a ocorrência dos atos artísticos foi evidente, ou seja, houve um florescimento de atos, mais visíveis e com maior tempo de duração, tanto nas ações das crianças menores (com 3 anos ou 4 anos completos) quanto nas ações das crianças maiores (com mais de 4 anos ou com 5 anos). Entre os atos artísticos, destaco alguns exemplos percebidos durante as dramatizações.

Na dramatização sobre as profissões, a criança Aldrigo, (4 anos) assumiu o papel de médico e me aplicou uma injeção. Já Carobinha (4 anos) e seu amigo Chuveirinho (4 anos) encenaram um atendimento médico, em que Carobinha atuou como doutora e Chuveirinho como paciente.



Outras crianças de 4 anos decidiram interpretar uma vendedora de sandálias e seus clientes. Begônia foi a vendedora, enquanto Hortência, Chuveirinho, Algodão do Cerrado e Mimosa foram os clientes.

Ao analisar os encontros, percebi que minha transformação em professora-personagem incentivou as crianças a se envolverem de forma lúdica, brincando, imitando e dançando livremente, especialmente nos espaços cênicos com tatame emborrachado ou tecido e, apesar dos desafios, houve um reconhecimento desse ambiente como um local de transformação, dramatização e interpretação de papéis. Além disso, observei que os atos artísticos se tornaram mais evidentes, pois as crianças demonstraram expressões corporais marcantes, representaram papéis sociais e criaram mímicas.

Notei também que ao organizar com as crianças a ambientação cênica, disponibilizei objetos de cena que remetiam as brincadeiras anteriores dos primeiros encontros. Um conjunto de objetos que, a meu ver, funcionaram como um pacote de estímulos, que de acordo com Cabral (2012, p. 36), "corresponde ao "conjunto de artefatos [...], que funcionam como uma alavanca para iniciar e impulsionar o processo dramático."

Para exemplificar outros atos artísticos das crianças, cito a proposta "toda aventura tem história e mistério. Os atos artísticos foram percebidos nas ações das crianças maiores de 4 anos, pois elas fizeram narrativas e dramatizações, estruturando suas histórias ou encenando, demonstrando imaginação, utilizando a voz, explorando os objetos de cena e produzindo efeitos sonoros. Alguns relatos demonstraram essas ações, mas trago um, que contempla uma narração de uma das crianças:

"A bruxa transformou esse menino que se chamava Arthur e sua mãe o expulsou da casa. Ele dormiu e acordou, pegou a espada e estava estranho. Aí ele foi lá para a janela, olhou e viu o telhado, um bicho na rua, ele viu a casa assombrada com um monte de bichos que pegou esse menino. Aí a mãe dele estava procurando falando: "-Arthuuuurr". Aí ele viu os monstros querendo colocar ele na vasilha de uma bruxa. Aí a bruxa apareceu e colocou ele no caldeirão e transformou ele em comida. Ele saiu de dentro do caldeirão e aí saiu da casa assombrada e finalmente apagou a luz [...]" (Coroa de Natal, 2024).⁹

A narração da criança Coroa Natal foi repleta de elementos da linguagem artística teatral como expressão corporal, facial e vocal, interpretação de personagens, atuação, uso de figurino e dos objetos de cena. A criança estava imersa no jogo dramatizado e suas ações e atitudes assumindo diferentes papéis e funções, demonstraram exatamente o que defende Vygotsky (2012, p. 118), sobre o jogo como "a primeira forma de dramatização, que é caracterizada por uma significativa e valiosa qualidade que une o ator, o espectador, o autor da peça, o cenarista e o técnico numa única pessoa".

⁹ Coroa de Natal é o codinome de uma criança com 4 anos, estudante da turma de pré-escola e que foi participante na pesquisa de campo.



A minha participação como professora personagem foi relevante na situação dramática e algumas perguntas que utilizei para incentivar as crianças, facilitaram o processo de dramatização. Entre as perguntas se destacaram: *Qual era a história (enredo/dramaturgia)? Quem era o personagem? Onde estava (lugar dramático)? O que fazia (ação dramática)? O que aconteceu (conflito dramático/desenlace)?* Dessa forma, as crianças participaram com maior atuação respondendo as perguntas. Também observei nas ações das crianças menores (3 e 4 anos completos) uma insistência na manipulação dos brinquedos temáticos com suas funções e por mais tempo. Nesse momento, realizaram ações conforme o que Elkonin (2009, p. 238) propôs para esta idade: “entre as crianças de 3 e 4 anos, o material dirige, em considerável grau, o tema do jogo, e mais tarde as crianças atribuem ao material as propriedades que desejam.”

Outra observação importante foi percebida nos “jogos dramatizados e dançados”, pois integramos as ações da pesquisa, com a festa cultural e junina do CMEI. Enfatizo que esses encontros foram especiais, porque utilizei elementos não só do Teatro e da Dança, como das Artes visuais, para investigar os atos artísticos das crianças. Nos encontros, conhecemos e apreciamos as pinturas e obras de Arte sobre as lavadeiras e os pescadores, discutimos algumas questões relacionadas às tradições e cultura popular em que esses ofícios são destaques. Pesquisamos sobre os artistas não só das obras visuais, como artistas que já foram lavadeiras.

Esses encontros nos possibilitaram alcançar o nosso propósito de criarmos uma forma de participarmos da festa junina. No dia da festa, realizamos o nosso jogo dramatizado e dançado, de forma espontânea, divertida, com envolvimento emocional, com demonstrações de sensações e percepções sobre os movimentos e gestos, de forma distinta, ao mesmo tempo parecidas e formadas em grupo, enquanto a comunidade, como espectadora, apreciou um novo jeito das crianças participarem da festa, sem a preocupação de agradar ao público adulto ou de serem expostas para atender as expectativas dos adultos da plateia. Essa ação, sem preocupação com a plateia e com a interação e interpretação das crianças em grupo, foi baseada na reflexão de Slade (1978, p. 35), que diz que todos são fazedores do ato ou do drama, tanto atores como público e que é importante que “antes dos cinco anos, se faça de tudo para evitar o exibicionismo [...], pois a criança irá criar com nossa ajuda e por isso vamos estimular a improvisação.”

O jogo dramatizado e dançado também me fez recordar as reflexões de Martins Filho (2020, p. 215), que diz que o “brincar das crianças é uma experiência transformadora” que pode ser vivenciada também pelas professoras, pois só assim poderão ver as crianças como sujeitos criativos, com capacidades de autonomia e participativas nas relações com adultos e com outras crianças. Essa experiência vivenciada, se vista como uma experiência de profunda percepção de imagens, sensações, emoções, sons, movimentos e até texturas, como nos diz Bondiá (2002), é uma experiência com mais sentido, vista como uma possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque.



Terminando as reflexões desta segunda categoria de observação, também trago alguns acontecimentos dos últimos encontros, em que as crianças aventureiras brincaram de “restaurante”, dramatizando, interpretando papéis sociais e, ao mesmo tempo, se divertindo com colegas e professoras. A brincadeira do restaurante foi feita tanto em sala, como um espaço e ambiente cênico, em que as crianças ocuparam diferentes cargos e houve minha participação como personagem, tanto no refeitório em um momento coletivo, envolvendo todos no “restaurante do CMEI”.

O jogo dramatizado do restaurante, que aconteceu em sala, ressaltou algumas ações das crianças com maior expressividade corporal, pois todas assumiram seus papéis, interpretando-os, representando os cargos e funções escolhidas. As crianças realizaram gestos e movimentos, se expressaram corporal e verbalmente interpretando os personagens em suas dramatizações, demonstraram conhecê-los, interpretaram papéis sociais, valorizaram e atribuíram significados aos figurinos, ao cenário, aos objetos de cena. Nessas ações, fiz mediações docentes, que conforme nos diz Friedmann (2020), começa com a prática da escuta atenta e sensível, de forma que a professora veja cada criança como protagonista, valorizando suas expressões infantis e sua linguagem essencial do brincar, dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Já na brincadeira do restaurante do CMEI, percebi algo delicado, pois as crianças queriam os papéis e cargos de posição alta e estes de fato já eram dos adultos convidados para ajudar no restaurante. Elas não puderam escolher os papéis de dona do restaurante, gerentes e cozinheiras, sem recurso, escolheram outros papéis como clientes, garçons, garçone, caixa e segurança. Nesse dia, notei também que as ações das crianças que foram clientes tiveram menor ocorrência de atos artísticos, pois agiram fora do contexto de ficção. Sobre esse fato, considero importante destacar a análise de Elkonin (2009, p. 275), quando ele apresenta a evolução do papel no jogo e traz em forma de experimento os “jogos de si mesmo.” O autor descobre que as crianças se negam a brincar dessa forma e conclui “que no jogo infantil, o jogo só é possível se houver ficção, pois na idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem e sem isso não existe jogo”. A partir dessas considerações, interpreto que as atitudes das crianças, que foram clientes, ocorreram dessa forma, porque entrar no restaurante como “crianças clientes”, foi o mesmo que entrar no refeitório como “apenas crianças”.

Já outro fator interessante que foi observado na dramatização do restaurante no CMEI, foram as atitudes das crianças dos outros agrupamentos (I, II e III). As crianças menores de 3 anos não expressaram uma interpretação perceptível dentro da dramatização proposta. Já as crianças maiores de 5 anos, compreenderam as regras do jogo dramático, foram clientes e exigiram meu atendimento como “gerente ou garçone”.

Fechando as reflexões sobre os encontros, considero que os acontecimentos, desafios e possibilidades, demonstraram que as crianças têm suas formas específicas de perceber, apreciar e se manifestar por meio das linguagens artísticas. Descobri que o fazer artístico na

Educação ganha um novo significado quando o ensino de Artes é visto sob a perspectiva da educação estética, na qual a professora (mediadora) e a criança criam juntos possibilidades de compartilhamento de conhecimentos.

Considerações finais

O estudo sobre o Jogo Protagonizado Infantil investigou como ele se constitui como uma atividade artística das crianças pré-escolares, demonstrando suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No QR Code é possível acessar o vídeo com os registros da Proposta Pedagógica que foi desenvolvida com as crianças¹⁰.

Figura 1 – QR code para acesso a vídeo com registros da Proposta Pedagógica



Fonte: a autora.

De acordo com as reflexões feitas, a partir dos estudos teóricos e dos acontecimentos em campo, a pesquisa demonstrou que foram revelados alguns caminhos para o fazer artístico teatral das crianças, percebidos através da realização da Proposta Pedagógica pautada no Jogo Protagonizado Infantil. As observações também evidenciaram que a ocorrência dos atos artísticos aconteceu em meio às desafios e realizações, de um cotidiano de Educação Infantil que é repleto de desafios e de possibilidades.

Nos encontros que foram realizados com a pesquisa de campo, algumas diferenças foram perceptíveis no ato de brincar das crianças com diferentes idades (de 3 anos a 4 anos completos e de 4 anos e meio a 5 anos completos). Dessa forma, atos artísticos percebidos tanto com o jogo livre e exploratório, quanto com o jogo proposto e mediado, demonstraram alguns caminhos, porém com desafios e possibilidades para o fazer artístico com as crianças.

Durante os encontros da primeira etapa, as observações demonstraram que cada criança pode estar em um nível de desenvolvimento de jogo e por isso tem seu próprio modo de explorar, manipular, representar, imaginar e criar, conforme demonstraram os estudos de Vygotsky (2012), Elkonin (2009), Slade (1978) e Bom e Schlindwein (2018). Além disso, foi perceptível que algumas crianças exploraram os objetos criando formas de brincar, demonstrando sua forma de representar a realidade. Outra questão evidente foi a necessidade de as crianças estabelecerem uma relação comigo como professora participante e não só como observadora, pois desejaram um adulto disponível para responder suas perguntas, brincar, imitar, identificar e manipular os objetos junto com elas.

Na segunda etapa, a situação de jogo proposto e mediado, possibilitou a percepção da existência dos níveis de evolução do jogo das crianças e as diferenças entre crianças menores e maiores na mesma turma de pré-escola, assim como é proposto na teoria do jogo de Elkonin (2009).

¹⁰ Também é possível ter acesso a esse material pelo link: <https://youtu.be/fmr0yhzcqts>.

Nesta etapa, os atos artísticos das crianças ficaram mais evidentes e com maior ocorrência nesses jogos, do que nos jogos da primeira etapa. Isso ocorreu porque houve a utilização do drama como prática artística e educacional, uso da estratégia de professora-personagem, da ambientação cênica, de recursos ou “pacote de estímulos” e a mediação por meio de diálogo e “perguntas-chaves. Os encontros com as crianças possibilitaram vivências mais ricas em construção de ideias, de contextos dramáticos, nas partilhas de afeto, na parceria entre crianças e adultos e ainda trouxeram contribuições para as relações entre as crianças.

É importante ressaltar que este processo investigativo reforçou as convicções sobre o Jogo Protagonizado ou Jogo Dramático Infantil como o primeiro ato artístico teatral das crianças, conforme é compreendido pelos autores na perspectiva histórico-cultural e na psicologia do jogo, mas que também são reflexões que se basearam nas contribuições dos outros autores, que semearam seus conhecimentos na pesquisa, como Cabral (2012), Friedmann (2020), Martins Filho (2020), Barbosa (2010), Bondía, (2002), Pereira (2011), Guedes e Ferreira (2018) e outros.

A pesquisa bibliográfica com pesquisa de campo sobre o Jogo Protagonizado Infantil e os atos artísticos das crianças, demonstraram que o fazer artístico na Educação da infância necessita ser vivenciado como uma experiência estética, um conhecimento que tem profundo sentido para as crianças, mas que para isso a professora que atua na Educação Infantil necessita ter uma formação estética. Só assim a Educação poderá ser um espaço no qual as crianças vivenciarão as mais belas experiências no campo das Artes.

Considero que essa pesquisa não só possibilitou o florescer dos atos artísticos das crianças, como também me proporcionou vivenciar um processo de redescoberta sobre o meu fazer artístico com elas, aprimorando minha prática docente. Por esse motivo, a pesquisa pode contribuir para os professores que atuam na Educação Infantil, especialmente para aqueles que lecionam na pré-escola.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: GESTRADO/UFMG. **Pedagogia da infância**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BOM, Francine Costa de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O jogo protagonizado infantil como um ato artístico: uma abordagem histórico-cultural. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 260-274, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.334>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/334/411>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2024.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Define as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O drama como método de Ensino.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul./dez. 2021.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção Questões da Nossa Época, v. 22.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética. **Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em educação**, Tubarão, SC, v. 12, n. 21, p. 216-234, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018216-234>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5912>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020, e-29757. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.29757>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29757>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina O. M. de; MELLO, Suely Amaral. A teoria de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPGG8ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.** Florianópolis: Insular, 2020.

MOREIRA, Dilma A. **Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica:** um estudo na cidade de Cuiabá. 2021. 149 fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/34a1baea-6f3b-4d58-b2f7063f9272ea9f>. Acesso em: 14. jul. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/>

index.php/reducacao/article/view/2566. Acesso em: 20 ago. 2024.

SIEGISMUND, Richard; VASCONCELLOS, Sonia Tramujas. Conversas conspiratórias a favor da Pesquisa Educacional Baseada em Arte. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 181–195, 2019. DOI: 10.5902/1983734838253. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38253>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaio de psicologia. Lisboa: Dinalivro, 2012.

S E M I N Á R I O

DANÇAS JUNINAS: VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CMEI– SANTA TEREZINHA

Maria Ozana da Trindade¹
mestradoozana54@gmail.com

Luciana Gomes Ribeiro²
luciana.ribeiro2@ifg.edu.br

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra³
dagmar.bezerra@ifg.edu.br

Resumo

Esta pesquisa investigou o impacto da Dança Junina na Educação Infantil, por meio de uma formação continuada às profissionais do CMEI Santa Terezinha, em Aparecida de Goiânia-GO. O projeto integra o Programa de Mestrado Profissional em Artes – Rede PROFARTES, do IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia. Investigou-se a Dança Junina como atravessamentos artísticos na formação de professores da referida instituição, abordando temas como memórias afetivas na Dança Junina, corpo e presença. A metodologia desenvolvida foi a partir da pesquisa-ação definida por Tripp (2005) e da pesquisa narrativa por Martins, Tourinho e Souza (2017), promovendo uma abordagem participativa e reflexiva. No universo educacional infantil, encontram-se as referências necessárias para a compreensão teórica do objeto em estudo nos autores Almeida (2016), Castañeda e Morales (2017), Marques (2012) dentre outros. Efetivou-se a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2010) e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DCGO - 2019), alicerçada por Montinho (2021). A formação intitulada “Quadrilha na infância: uma dança de conhecimento” aconteceu em cinco encontros, abordando temas como memórias afetivas, a desconexão do automático e a tradição como fonte de inspiração criativa. Realizou-se a análise das práticas pedagógicas atuais observando as apresentações juninas, durante o festejo junino de 2024, encerrando com a avaliação geral. Essa formação artística voltada para a Dança Junina permitiu que as participantes desenvolvessem uma compreensão profunda e segura sobre como realizar propostas em dança de forma significativa e consistente, ressignificada por suas próprias vivências e pelas vivências das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Dança na Educação Infantil; Danças Juninas; Vivências e atravessamentos artísticos.

¹ Mestranda Profissional em Artes – PROFARTES, Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO) e Psicopedagogia (UEG). Licenciada em Dança (IFG) - Campus Aparecida de Goiânia (2019) e Licenciada em Pedagogia pela UFG (2000). Fundadora da Associação cultural Cia de Danças Folclóricas “Raízes de Goiás”. (2004 - 2021).

² Orientadora do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, IFG - Campus Aparecida de Goiânia (2019). Doutora em História (UFG).

³ Coorientadora do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, IFG - Campus Aparecida de Goiânia (2019). Doutora em Educação (UFG).



Raízes, encontros e laços: portas abertas para novos olhares

Esta pesquisa aborda a Dança Junina na Educação Infantil e intitula-se *Danças Juninas: vivências e atravessamentos artísticos na formação de professores no CMEI Santa Terezinha*, instituição pública vinculada à SME de Aparecida de Goiânia - GO. Desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes – Rede ProfArtes (IFG), contou com a colaboração/participação de sujeitos, com **aprovação** pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o nº **CAAE 75353423.0.0000.8082**. O objetivo foi investigar a vivência da Dança Junina como espaço de atravessamentos artísticos na formação de professores do CMEI Santa Terezinha, no turno matutino, onde atuo.

Compreendo que o contato precoce com a Dança Junina, com seus ritmos e expressões vibrantes, favorecem a interação coletiva e experiências poéticas às crianças. Para ampliar essa abordagem na Educação Infantil, propus uma formação às profissionais, adotando linguagem feminina devido à composição da equipe. Nos relatos, utilizei nomes de flores para preservar a identidade das participantes e simbolizar a singularidade de suas vivências.

Sou produtora cultural, brincante/bailarina⁴, professora/pesquisadora e primeira mulher a fundar uma associação cultural de Dança Junina, nesta cidade, abrangendo expressões tradicionais e estilizadas. Meu vínculo com essa dança nasceu na infância e permeia minha trajetória profissional. Desde 2015, atuando neste CMEI, percebi diferentes abordagens em relação à Dança Junina, por vezes como exigência do calendário letivo ou meio de arrecadação. As apresentações infantis revelaram contrastes entre a espontaneidade das crianças e as expectativas dos familiares.

Identificando fragilidades na condução das Danças Juninas, considerando a diversidade cultural da região e minha formação acadêmica, fui motivada a desenvolver uma proposta de formação às profissionais da primeira infância, considerando a Dança Junina um espaço de criação e vivências artísticas. Ao oferecer um espaço de experimentação artística de/em dança, análise e partilha a estas profissionais, foi possível estimular o desenvolvimento estético/pedagógico em relação ao universo das Danças Juninas, por meio das narrativas compartilhadas, de entender e se envolver na proposta. Essa formação foi mais que um roteiro de trabalho, tornou-se um espaço de entrelaçamento de histórias e aprendizagens tanto a pesquisadora quanto às participantes.

Dessa forma, como artista da dança, com os estudos aprofundados na Licenciatura em Dança deste IFG (2015-2019), foi possível compreender a formação a partir do dançar. Em trabalho defendido em 2019, "A DANÇA DE QUADRILHA JUNINA EM APARECIDA DE GOIÂNIA: memória e pertencimento em três bairros da cidade", afirmo que:

⁴ Segundo dicionário Aulete Digital: **Brincante** – (**brin.can.te**) - **1.** Bras. Pessoa (ou especificamente artista popular) que participa de festa folclórica ou popular, como o carnaval, o bumba meu boi etc.: *Há anos é brincante de maracatu.* **2.** Pessoa que brinca. **3.** Que brinca: *um ser brincante*

Imbuída desse caráter formativo, quando penso sobre a questão do sujeito em sociedade, percebo uma constante transformação do olhar e da própria presença através do tempo e do meio em que se está inserido. Por isso, acredito que o sujeito, tendo um espaço que o oportunize experiências culturais e artísticas, pode intervir e promover seu crescimento intelectual e estético, fortalecendo valores e ampliando atitudes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Trindade, 2019, p.13).

Nesse sentido, ao desenvolver essa proposta de formação, busquei rememorar a Dança Junina, enquanto uma festa cultural e educacional, proporcionando às profissionais investigarem inquietações em relação aos atravessamentos artísticos advindos da cultura da Dança Junina no espaço educativo da primeira infância.

No diálogo interativo entre dança, Dança Junina e trabalho que se estabeleceu com as profissionais para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos nos autores Almeida (2016), Castañeda e Morales (2017), Marques (2012), Nobrega (2005), dentre outros, as referências necessárias para a compreensão teórica do objeto em estudo.

Assim, a metodologia foi desenvolvida a partir da pesquisa-ação, definida por Tripp (2005), e da pesquisa narrativa, destacada por Martins, Tourinho e Souza (2017), que valorizam a reflexão colaborativa e as histórias de vida como elementos centrais na investigação. A pesquisa-ação promove a resolução de problemas e o aprimoramento prático, enquanto a narrativa enriquece a compreensão crítica.

Realizei a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/ Brasil- 2010), do Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DCGO/Brasil - 2019), alicerçada por Montinho (2021, p. 5), em sua Tese de Doutorado, a qual afirma que na Educação Infantil trabalha-se:

De maneira contextualizada e destinado a uma criança reconhecidamente como sujeito de direito e centro do planejamento curricular. O dispositivo legal enfatiza os princípios éticos, políticos e estéticos da proposta da Educação Infantil, conforme disposto no artigo 6º, e, da função sociopolítica e pedagógica das instituições que atuam nessa etapa da educação básica.

Para tanto a Educação Infantil integra o cuidar e o educar, promovendo uma educação emancipadora que valoriza a criança como protagonista de seu aprendizado, alinhada à abordagem freiriana de autonomia e participação, pois Freire (1996, p. 42) declara que “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”.

Nesse processo, nós, enquanto educadoras, podemos auxiliar a criança como também podemos bloqueá-las, ou seja, necessitamos apoiá-las e incentivá-las a explorar e a

questionarem, sem impor nossas ideias, colaborando com o desenvolvimento de sua própria autonomia.

Para atingir esse objetivo, estimei a participação ativa dos profissionais, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino da arte, com foco na Dança Junina na Educação Infantil. Conduzi a formação artística e pedagógica ao longo de cinco encontros, intitulada *Quadrilha na infância: uma dança de conhecimento*. Os três primeiros encontros abordaram os temas: Dança Junina: inspirações e memórias afetivas, Corpo e presença: desconectando do automático e Festejo Junino: tradição como fonte de inspiração criativa. No quarto encontro, analisamos as danças apresentadas na festa junina com base em um roteiro estruturado, e no quinto, avaliamos o processo, incluindo o olhar pedagógico e estético das participantes acerca da Dança Junina.

Assim, este trabalho está organizado em quatro seções: a primeira apresenta o CMEI Santa Terezinha, seu perfil e as festividades juninas; a segunda explora teorias e práticas da dança para a formação docente na Educação Infantil; a terceira detalha a proposta de capacitação das profissionais, com destaque para os encontros formativos que despertaram memórias, sensibilidade e presença corporal. Por fim, apresento as considerações finais com o desenho da Proposta Educacional.

Arraiá dos saberes: conhecer e entender para ressignificar

O campo pesquisado, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santa Terezinha, localizado no Jardim Monte Cristo, Aparecida de Goiânia – Goiás, foi criado em 1983 como creche, com estrutura simples, incluindo salas de piso vermelho e um rancho de palha. Após reformas e adaptações às legislações, foi oficializado como CMEI em 2006 pela Lei Municipal nº 2.571. Atualmente o CMEI conta com cinco salas para os agrupamentos I ao V, atendendo 105 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme o DCGO Ampliado (2018). Funciona das 6h às 18h, com atendimento das 6h30 às 17h15, realizado por pedagogas, agentes educativas e apoio com formação em nível superior (CMEI, 2024, P.11).

Conforme apresentado no Projeto Político Pedagógico (PPP - 2024), este CMEI está situado numa área desenvolvida, com infraestrutura básica e de diversidade cultural. As informações sobre as famílias e crianças, obtidas na matrícula e no convívio diário, indicam ocupações variadas, algumas em situação de vulnerabilidade social e são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal⁵. As famílias possuem diferentes formações e tradições, é considerada participativa em eventos e ações da instituição.

⁵ Segundo o site do Governo Brasileiro (gov.br) o Programa Bolsa Família contribui no combate à pobreza. Além de garantir renda básica, o Bolsa Família busca integrar políticas públicas, e fortalecer a proteção destas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social. <https://www.gov.br/pt-br/servicos/receber-o-auxilio-brasil-pab>



O CMEI realiza reuniões pedagógicas mensais para repasses e formação continuada. Em 2024, foi proposta esta formação - 'Quadrilha na infância: uma dança de conhecimento', com a participação de 18 das 21 servidoras do turno matutino, incluindo diretora, coordenadora, professoras, agentes, apoios, auxiliar de secretaria e serviços diversos. As participantes possuem entre 2 e 18 anos de experiência na Educação Infantil.

A partir dos dados obtidos, a formação foi estruturada para valorizar: corpo, sensibilidade e memória, usando a Dança Junina como eixo reflexivo sobre identidade e origem. Integrando teorias e práticas da dança, buscou-se compreender seu papel na construção e na preservação da memória cultural, vinculando-a às histórias e tradições do imaginário coletivo.

Neste contexto, a Dança Junina, marcada por sua riqueza estética, simbólica e histórica, transcende gerações, adaptando-se aos diferentes espaços sociais e culturais ao longo do tempo. Ao investigar tanto a história dessa manifestação cultural quanto o papel da instituição, foi possível identificar as interconexões entre memória, tradição e resignificação, o que possibilitou a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Arte da Dança: conhecimento sensível, corporal e afetivo no CMEI

Para compreender a motivação por trás desta proposta de formação, é importante compreender a Educação Infantil e sua relação com a dança nesse contexto, especificamente, a Dança Junina. Assim, procurei evidenciar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, destacando-a como um espaço aberto às práticas que transcendem a simples transmissão de conhecimentos.

Nesse processo, as práticas educativas devem ser conduzidas de maneira crítica e significativa, evitando a passividade das crianças. A esse respeito, Freire (1996, p. 52) destaca que: "O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve". Assim, valorizei essa postura, em que profissionais e crianças aprendem mutuamente, promovendo curiosidade e colaboração no processo educativo.

Em seguida, abordei a dança na Educação Infantil, ressaltando sua importância como prática pedagógica, na promoção da expressão corporal, criatividade e o fortalecimento de vínculos afetivos, como manifestação cultural carregada de simbolismo e tradição, integrando o lúdico e pedagógico, como auxílio na formação sensível e afetiva das crianças.

Educação Infantil: troca de saberes e descobertas

A Educação Infantil busca oferecer às crianças experiências, contribuindo para seu desenvolvimento integral, na construção de conhecimentos sensíveis, corporais e afetivos destinados a crianças de até cinco anos. Respeitando o ritmo e as necessidades individuais,



incentivando curiosidade, expressão e interação social, conforme citam as DCNEIs (Brasil, 2010). Nesse contexto, a Educação Infantil faz parte do percurso educacional e tem se afirmado como um direito assegurado às crianças, como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Ibid, 12).

Sendo assim, a Educação Infantil vai além do apoio às famílias, período significativo para o desenvolvimento, valorização da infância e inserção das crianças como sujeitos sociais no espaço institucional. Assim, as Diretrizes (Brasil, 2010, p.12) destacam ainda, a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por consequência, as DCNEIs propõem uma Educação Infantil baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, valorizando a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). Em um ambiente lúdico e acolhedor, o brincar e o viver promovem autonomia, imaginação e habilidades motoras, preparando as crianças para uma vida em sociedade.

A Educação Infantil é uma fase dedicada ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, marcando suas primeiras experiências educativas. A dança, como dispositivo estético, enriquece essa etapa ao integrar movimento, criatividade, expressão corporal e sensibilidade, assim como Marques (2012, p. 53) apresenta,

As situações de interações nas escolas têm o potencial de trabalhar com as crianças esses mesmos movimentos funcionais de forma sensível, consciente, significativa. Na escola podemos construir sentidos que não sejam os meramente mecânicos e automatizados de sobrevivência em comunidade que comumente as crianças trazem de seu convívio fora da escola.

Diante da diversidade de propostas contemporâneas, é essencial um olhar crítico sobre a dança na escola e suas possibilidades como propostas ao desenvolvimento das interações sociais, cognitivas e emocionais na vida em sociedade.

Dança na Educação Infantil: possibilidades corporais expressivas

Não se pode discutir sobre a dança sem considerar o corpo como protagonista, sendo nele que a comunicação e a emoção se expressam. Segundo Nóbrega (2005, p. 606), "o conhecimento é incorporado, isto é, refere-se ao fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensorio motoras, e estarmos imersos em contextos múltiplos". Assim, refletimos que o conhecimento é assimilado pelas experiências corporais, tornando o corpo um meio de percepção e interação com o mundo.

Assim sendo, o ser humano está imerso em diversos contextos e o corpo reflete as experiências vivenciadas e atravessadas por uma infinidade de sentimentos. A dança pode ou não fazer parte do cotidiano de um sujeito, no entanto, entre os muros das instituições de ensino, ela está atrelada ao currículo e, geralmente, é realizada em datas comemorativas.

Objetivando compreender a dança na Educação Infantil no âmbito legal, constatei que Aparecida de Goiânia segue o Documento Curricular para Goiás (DCGO), integrando a dança aos campos de experiência 'Traços, Sons, Cores e Formas' (manifestações artísticas Dança)⁶ e 'Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações' (Relações, Sociais e Espaço Temporais)⁷. Sendo assim, na Educação Infantil, a dança promove contato com as artes e mediação para a participação cultural e social das crianças. Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 12) definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Grifo meu).

Entendo que, a Dança Junina, embora pouco incentivada, permanece nas instituições de ensino como uma expressão artística que utiliza o corpo, a sensibilidade estética e as emoções. Por meio dela, as crianças conectam-se com seus próprios sentimentos e com os outros, estimulando o imaginário, a criatividade, o lúdico e a valorização da diversidade, desempenhando um papel significativo na educação.

Nóbrega (2015, p. 121) afirma que,

Na dança, o movimento se faz gesto e compõe relações espaciais e temporais inusitadas, cria fluxos, intensidades de uma cartografia do visível que a dança nos propicia em sua relação com o corpo, o espaço, o tempo, o movimento.

⁶ (GO-EI01TS13) Perceber as sensações corporais, provocadas por um som, música e/ou objetos num determinado tempo e espaço. (GO-EI01TS14) Vivenciar e imitar diferentes movimentações ritmadas e dançadas, de maneira lúdica e imaginativa.

⁷ (EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras, em danças, balanços, escorregadores etc.



Por meio da dança surgem movimentos que se transformam em gestos inovadores, moldando diversas formas de interação com o espaço e o tempo. Nesse contexto, a Dança Junina no ambiente escolar destaca-se por sua relação intrínseca com a memória, a sensibilidade e a arte. Entre os muros da escola, as crianças vivenciam o contato com a dança. Nesse sentido, Almeida (2016, p. 21) afirma que é “fundamental a presença da dança no ambiente educacional, principalmente na Educação Infantil, alicerce da vida”, indicando-a como uma intervenção ou condução na formação na primeira infância.

Uma dança que respeite ritmos, desejos e características do pensamento infantil; englobe um movimento expressivo; permita trocar experiências com o outro, destacando-se como elemento transformador; ofereça oportunidades para a criança ampliar suas perspectivas sobre si e sobre o meio em que está inserida; e possibilite a descoberta do próprio, da própria dança e o alargamento das experiências motoras, pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal, é o diálogo que o sujeito estabelece com o mundo e sempre intencional e carregado de sentidos e significados.

Portanto, a dança, como estratégia pedagógica, promove aprendizagens sensíveis, corporais e afetivas, facilitando a comunicação, a compreensão do mundo e a criação de significados, enriquecendo as trocas afetivas e as conexões entre crianças, fortalecendo sua autoestima e confiança em suas capacidades. Ao nos comprometermos com uma educação sensível e aberta ao diálogo, registramos os corpos como agentes ativos nesse processo.

99

Oliveira, Costa e Souza (2021, p. 69), afirmam que:

Buscar pelo “*movimento próprio deles*” é valorizar e respeitar a infância, o ser do educando, seu potencial e sua individualidade. Dizer que “*eles podem criar o movimento deles*” é se sensibilizar e comunicar com os corpos através da criação. E “*dar oportunidade para todos esses corpos falarem*” é estar com a escuta ativa e o olhar atento. Qualidades fundamentais para uma educação dialógica.

Dessa forma, permitir que todos os corpos se expressem exige das educadoras um olhar atento, escuta ativa e respeito às singularidades, promovendo uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento de sensibilidades e limitações. Almeida (2016, p. 16) afirma que:

Toda atividade realizada na escola, mesmo no período complementar, precisa ser planejada, organizada e estar repleta de ações intencionais por parte do professor para ampliar a perspectiva de mundo das crianças. As vivências necessitam oferecer oportunidades aos pequenos e respeitar as características da faixa etária na qual se propõem a atuar, sem exclusões ou cobranças técnicas exageradas; enfim, necessitam apresentar uma visão diferenciada.

Por certo, é relevante que as propostas da instituição sejam planejadas com intencionalidade, ampliando a visão de mundo das crianças, respeitando suas necessidades e oferecendo





experiências novas e inclusivas. Diante dos estudos acerca do desenvolvimento da criança e seu desenvolvimento motor, Almeida (2016, p.16) aprendeu “sobre o desenvolvimento da pessoa completa em sua íntima relação entre os aspectos motor, afetivo, social e cognitivo”. A autora acrescenta ainda que:

A dança na escola pode dar subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação (Ibid, p. 20).

Nesse sentido, a dança, incluindo a Dança Junina, impacta o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Esta pesquisa explorou a Dança Junina como vivência artística na formação de profissionais da Educação Infantil. Marques (2012) destaca a importância da dança na educação dos pequenos, a partir da funcionalidade e expressividade. A autora afirma que “podemos dizer que nossos corpos em movimento exercem funções o tempo todo para que possamos, sobretudo, sobreviver” (Idem, p. 51). A dança utiliza as nossas capacidades funcionais para criar, imaginar e expressar, transcendendo o aspecto puramente utilitário. No que se refere à expressividade, ela envolve a expressão emocional e criativa, explorando a imaginação, a comunicação, entre outros aspectos. Assim, Marques (2012, p. 57) sustenta que:

No momento em que a rotina funcional é ressignificada, quer por rodas de conversa, quer por propostas lúdicas, é que nossos corpos começam a aprender possibilidades de ser, de conviver, de escolher – nossos corpos começam a compreender formas de expressividades, mesmo dentro da funcionalidade. Ou seja, não vamos deixar de escovar os dentes, propriamente, de comer sem desperdício, de tirar uma soneca reconstituidora, de ir ao banheiro com um mínimo de higiene ou ainda de entrar e sair da sala de aula sem machucar os colegas. No entanto, podemos fazer tudo isso respeitando e, acima de tudo, incentivando e mobilizando as crianças para que aprendam a se expressar corporalmente.

A partir dessa reflexão, ressignificar atividades cotidianas por meio da dança e do lúdico permite às crianças explorarem novas formas de ser, conviver e fazer escolhas, aprendendo sobre si mesmas e o mundo. Assim, o CMEI Santa Terezinha como instituição de período integral, há de se fazer a diferença na vida das crianças em relação ao aspecto expressivo e sensível do corpo. Com isso, a prática dessa dança, proporciona vivenciar ritmos, culturas e histórias diversas, ampliação cultural e integra o lúdico ao pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Dança Junina: como sensibilidade, corpo e memória.

As danças populares, como a Dança Junina, expressam a essência cultural de um povo, transmitida por narrativas e memórias. A partir do momento que nos envolvemos com essas



danças e refletimos sobre as experiências que elas nos possibilitam, compreendemos a relevância que elas possuem para cada um de nós e para nossa história. Martins e Tourinho (2017, p. 150) afirmam que:

Ao aprender e refletir sobre aspectos de nossas experiências de formação, começamos a compreender a importância que essas situações têm para cada um de nós e para a nossa história, pondo em perspectiva o contexto social e institucional do qual fomos parte.

Dessa forma, podemos nos posicionar em relação ao contexto social e institucional em que essas danças se inserem, pois refletem e moldam nossas experiências. Para entender a Dança Junina na educação, é essencial conhecer sua origem e desenvolvimento. Ela tem origem nas danças de salão europeias, especialmente nas quadrilhas francesas, trazidas ao Brasil na era colonial. Cascudo (1972, p. 745), apresenta a Dança Junina como:

A grande dança palaciana do séc. XIX, protocolar, abrindo os bailes da corte em qualquer país europeu ou americano, tornada preferida pela sociedade inteira, popularizada sem que perdesse o prestígio aristocrático, vivida, transformada pelo povo que lhe deu novas figuras e comandos inesperados, constituindo o verdadeiro baile em sua longa execução de cinco partes, gritadas pelo “marcante”, bisadas, aplaudidas, desde o palácio imperial aos sertões.

101

Aliando a visão histórica da Dança Junina ao meu olhar pessoal, concordo com Zaratim (2019, p. 59) quando afirma que “A quadrilha junina tradicional também é conhecida como matuta, corresponde à uma representação da dança palaciana do século XIX, e que se tornou dança da cultura popular”. O autor ilustra a apresentação da Dança Junina chamada de tradicional ou matuta, como uma dança:

Apresentada por casais vestidos a caráter que seguem as ordens do marcador em Passos sequenciais ensaiados e ordenados. Os comandos são feitos a partir das coreografias Montadas, nas quais os casais não estão competindo, mas sim representando um momento do casamento na roça. A própria marcação feita pelo marcador revela uma forma caricata do idioma francês. (Ibid, p. 60)

Assim, ao abordar a Dança Junina, tradicional, como marcada por movimentos contidos e coreografias acessíveis. Os cavalheiros exageram nos gestos com humor, enquanto damas dançam com delicadeza, simbolizando estereótipos, com vestes, maquiagens e passos organizados com intencionalidade e teatralidade, tendo o corpo como fonte maior de expressividade.

Ao passar dos anos, a Dança Junina tradicional evoluiu, incorporando ritmos regionais e modernizando-os. Suas versões estilizadas refletem a capacidade de inovação cultural,





preservando, para alguns, a essência das festividades juninas. Zaratim (2019, p. 81) aborda a transformação da Dança Junina tradicional, quando cita que:

A forma tradicional dançada nas Festas Juninas nos últimos tempos vem mudando se a medida que agrega novos elementos que a transforma. A quadrilha matuta adquiriu formatação diferente, proporcionando uma nova interpretação dos seus símbolos tradicionais. As características das quadrilhas matutas foram modificadas, dando espaço para uma mudança em sua estrutura original. Nesse sentido, os brincantes denominaram essas novas manifestações de da dança junina como estilizadas, recriadas ou modernas.

Assim o autor afirma que Dança Junina estilizada foi ressignificada, ousando afirmar que preservando, para alguns, sua essência tradicional enquanto evoluía em criatividade e beleza. Apesar das inevitáveis transformações, em nosso Estado, há um cuidado em manter viva essa memória em campeonatos, ou seja, alguns dos elementos tradicionais como: *grande roda*, *travessê*, *túnel*, dentre outros, devem compor o espetáculo, como quesito avaliativo.

Dessa maneira a Dança Junina estilizada se destaca por figurinos sofisticados e repertório musical diversificado, transformando-se em um espetáculo cultural multifacetado integrando diversas linguagens artísticas, tendo a dança como a principal. Entretanto, ao referir a Dança Junina, tradicional ou estilizada, comparo-as como expressão artística e patrimônio cultural. Historicamente, a Dança Junina tem raízes no campo e na religiosidade popular, simbolizando gratidão pelas colheitas e integrando o sagrado ao profano. Assim como afirma Pessoa (2005, p. 26):

Até se pode dizer que as festas juninas são tradicionalmente festas religiosas. É que, ao longo dos séculos, a Igreja Católica foi assumindo a maioria dos símbolos das festas juninas, inserindo neles a sua lógica organizativa e os seus valores religiosos e rituais.

Sob a perspectiva religiosa, tornou-se estratégia para manter a participação dos fiéis nas igrejas. Além disso, essa dança adaptou-se aos contextos urbanos, incorporando sofisticação estética e integrando campeonatos, transformando-se em produto cultural. Para alguns, a competitividade afastou a dança de seus valores e essência tradicional.

No contexto educacional, como proposta formativa busquei criar um espaço aberto à reflexão e à prática, no qual a Dança Junina seja incentivada como prática sensível, artística, promovendo aprendizado coletivo, respeito à diversidade e reconexão com valores culturais. Para tanto, ela é dançada em pares com formações específicas, é expressão artística que simboliza memória e tradição, preservada ao longo de gerações. Essa dança combina elementos estéticos como rodopios, círculos e desenhos espaciais que narram a vida rural, conectando passado e presente. Por meio da memória, preserva-se o patrimônio cultural, ressignificando experiências e vivências ao longo do tempo.



Assim, a memória e a estética da Dança Junina, são marcadas por roupas coloridas e movimentos acolhedores, conectando gerações, celebrando raízes populares e promovendo o conhecimento sensível, corporal e afetivo. Além disso, integrar a Dança Junina na Educação Infantil é possibilitar a expressão artística, investigação das emoções, favorecendo o reconhecer, o valorizar, o proporcionar aprendizado e a construção de memórias afetivas. Como afirma Marques (2012, p. 42) em que:

O ensino das danças das tradições brasileiras se presta a compreender as relações entre os tempos e espaços daquela dança e os tempos e os espaços que hoje vivemos. O simples “resgate” é estanque; já a contextualização é móvel, flexível, relacional, significativa (Grifos meus).

Segundo a autora, o ensino das danças tradicionais, assim como a Dança Junina, deve ser considerado em seus contextos históricos e culturais, valorizando-a como uma expressão artística viva, cheia de significados que se transformam com o tempo.

Nessa pesquisa, reconhecemos a Dança Junina como dinâmica e significativa, integrando técnica, história e expressões culturais moldadas por influências históricas e locais. A dança está inserida na DCNEIs (Brasil, 2010, p. 26) como prática pedagógica objetivando fomentar o “relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”.

Nesse sentido, nós, profissionais da Educação Infantil, devemos compreender a Dança Junina como conhecimento artístico-pedagógico, amplamente acessível na sociedade, promovendo socialização e vivências artísticas ao público e aos participantes, conforme argumenta Zaratim (2019, p. 168).

As quadrilhas juninas representam uma força cultural dentro da sociedade. Apresentam-se como uma modalidade da cultura popular que valoriza suas representações socioculturais e constroem propostas inovadoras e dinâmicas em sua prática enquanto fator de socialização.

O autor destaca que as quadrilhas juninas são uma expressão cultural que celebra as raízes e promove a socialização. Assim, recorri à Dança Junina, pois é repleta de memórias e acessível às famílias. Ela foi ressignificada nos encontros do CMEI Santa Terezinha, tornando-se lugar de experiência para a criação de conhecimento, usando a sensibilidade, o corpo e o afeto. Através dessa dança, na formação, promoveu-se a identidade coletiva, o respeito à diversidade e integração social. Na próxima seção, apresento a proposta de capacitação no CMEI, destacando os encontros formativos que uniram memórias, sensibilidade, corporeidade e reflexões, enriquecendo o desenvolvimento profissional e pessoal das profissionais envolvidas.

Bailado das experiências: Explorando memórias afetivas, corpo e criação.

Considero que a arte está presente na memória e nas vivências, e foi explorada no CMEI por meio dos encontros de capacitação no turno matutino, usando a Dança Junina como espaço de atravessamentos artísticos e produção de sentidos. Para isso, a metodologia adotada neste estudo e na formação das participantes da pesquisa, foi a pesquisa-ação qualitativa, baseada em Tripp (2005, p. 446), afirmando ser importante que “o tipo de investigação-ação utilizado esteja adequado aos objetivos, às práticas, aos participantes e à situação (e seus facilitadores e restrições)”, assim, valorizando a colaboração, troca de experiências e participação ativa e a reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas.

Além disso, utilizei da pesquisa narrativa, conforme Martins, Tourinho e Souza (2017), analisando histórias pessoais das participantes, revelando percepções subjetivas e experiências educacionais não capturadas por outros métodos ou análises. Sem dúvida, as metodologias adotadas criaram uma relação próxima entre a pesquisadora e o objeto de estudo, utilizando observações, conversas informais, relatos e registros em áudio, vídeo, fotos e cadernos de bordo.

Souza, Martins e Tourinho (2017, p. 14) na apresentação do livro Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação, citam que:

A arte, instituindo pontes entre vida e educação, fornece às histórias de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções e situações de se colocar em lugar de ‘outros’ possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. Incorporando a arte como parceira da vida e da educação, as narrativas contam de cada um, ao mesmo tempo que acolhem objetos, artefatos, visualidades, lembranças e projetos vividos - ou por viver -, costurando os como retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos quais somos afetados.

Logo na capacitação, as narrativas pessoais uniram experiências, memórias e vivências, conectados à Dança Junina, compondo uma colcha de retalhos que abordou tradição, afetividade e memória. Da mesma forma que a Dança Junina foi apresentada como conhecimento artístico-pedagógico no contexto educacional e cultural, foi também marcada pela importância da interação humana, da memória e de sua conexão com a prática pedagógica.

O ato de recordar, frequentemente associado à expressão ‘puxei pela memória’, é definido como a capacidade de reter e relembrar estados de consciência passados, apresentado no dicionário Oxford Languages⁸. A memória possui múltiplas abordagens, como na Psicologia e Neurociência, que explicam a recordação de experiências individuais e coletivas, indo além de reunir fatos, como destacado por Castañeda, Morales e Lima (2017, p. 94) em seu artigo: *Narrar a vida: deliberações no campo biográfico*, pois:

⁸ A Oxford Languages é a maior editora mundial de dicionários, com uma experiência superior a 150 anos na concepção e realização de dicionários de referência em mais de 50 línguas. Disponível em <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

Deliberar sobre a experiência vai além da coleção de memórias e curiosidades; a reflexão é uma seleção, construção, fabricação de dados fornecidos no processo de descoberta sobre o pano de fundo interpretativo da imaginação que é o teórico, pois a teoria é uma ficção e como tal pode mudar. Falamos do teórico e não da teoria. Não há uma teoria que governe o pensamento, nenhuma categoria que não seja suscetível de ser mudada quando não há frutos e não liberta a mente.

Dessa forma, a reflexão sobre experiências não se limitou a relembrar curiosidades, pois a reflexão é um processo ativo de escolha e produção de informações, incentivando memórias afetivas, ressignificando a criação, evolução ou modificação do pensamento livre e aberto à mudança. Assim, utilizamos da memória para impulsionar aprendizagem, criação, internalização de coreografias e preservação de tradições culturais, reconstruindo o passado de forma ativa e interpretativa. Segundo Martins e Tourinho (2017, p. 154):

Ao mesmo tempo que a memória é episódica, seletiva e reconstrutiva, compreendemos que puxar pela memória e narrar acontecimentos a partir de lembranças abrigam um fazer criativo. Isso significa que, ao recontar nossas histórias, além de exercermos o direito à escolha de episódios, também escolhemos como abordá-los de maneira distinta e reflexiva.

Para tanto, as memórias da Dança Junina são expressas de forma pessoal, coletiva, sensorial e criativa, desenvolvendo consciência emocional, empatia e conexão com o público. No contexto do CMEI Santa Terezinha, as profissionais criaram vínculos afetivos com as crianças, tornando o ambiente acolhedor e facilitando a comunicação, compreensão de dificuldades e valorização de potencialidades.

No sentido de acolher os retalhos de nossas experiências, realizamos os encontros de formação, tendo como título: - *Quadrilhas na Infância: uma dança de conhecimento*, no período de março a maio de 2024, em junho realizamos análise das Danças Juninas e avaliação geral em agosto. Assim, o estudo resultante da capacitação à essas profissionais do CMEI, com ênfase na Dança Junina, contaram com cinco encontros, objetivando promover aprimoramento profissional, reflexões coletivas e participativas, trocas de experiências, experiências estéticas e atravessamentos artísticos pelo viés dessa dança.

Encontros Formativos: memórias, corpo, movimento e experiências na Educação Infantil do CMEI Santa Terezinha

No sentido de acolher os retalhos de nossas experiências, realizamos os encontros de formação com o título: *Quadrilhas na Infância: uma dança de conhecimento*, no período das reuniões pedagógicas, mensalmente, na instituição campo, de março a maio do ano de 2024. Em junho, do mesmo ano, tivemos a análise do processo de criação, de realização e de apresentação das

Danças Juninas. No início de agosto, realizamos a avaliação geral do estudo, junto às participantes envolvidas no processo.

I Encontro - Dança Junina: inspirações e memórias afetivas

Durante esse encontro, investiguei as contribuições das memórias afetivas relacionadas à Dança Junina, explorando vivências e sentimentos evocados por fotos e músicas. As narrativas revelaram experiências limitadas devido a influências religiosas, por outro lado, identifiquei o desenvolvimento de competências decorrentes de outras vivências proporcionadas pelo contato com a Dança Junina. Nessa perspectiva, a participante, denominada Hibisco, recordou:

Minha família sempre foi restrita às festas, inclusive a Dança Junina não era valorizada. Ao entrar na educação, tive meu primeiro contato com a dança. Participava mais da organização do que da prática. Quando precisei ensinar à minha turma, senti muita dificuldade, pois me faltava confiança e familiaridade. Transmitir isso às crianças e aos meus próprios filhos. Este ano, espero que vocês me ajudem a tornar essa experiência mais leve.

As participantes reviveram sentimentos e sensações da infância, revelando vivências, sentimentos e limitações impostas pela religião, como também possibilidades de atravessamentos artísticos, vivência sensível, concreta e transformadora. Assim, elas exploraram experiências corporais e emocionais que transformaram o corpo em veículo de expressão criativa, conectando emoções e arte em vivências significativas. A participante da pesquisa, denominada Mandacaru, afirmou que:

Recordar minha experiência com o festejo junino é motivo de alegria. Embora meu pai, pastor e conservador, não permitisse a dança, conseguimos permissão dele para festejar: vestimos trajes típicos do brechó da igreja e tiramos fotos que ainda iluminam minha memória (Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

O processo formativo centrado na experiência junina despertou memórias afetivas, fortaleceu laços sociais e incentivou a compreensão da expressão corporal e cultural, ressignificando vivências por meio da Dança Junina, com seus movimentos tradicionais, estilizados, e com significados culturais. Assim, enfatizei que trabalhar com essas memórias, valorizando a individualidade da criança e integrando corpo, mente e afeto, enriquece o processo educativo, incentivando a compreensão do mundo e fortalecendo laços sociais.

II Encontro - Corpo e presença: Desconectando do automático

O objetivo de focar no corpo presente visou desconstruir movimentos automatizados, promovendo consciência corporal e ressignificando gestos, conectando-os à sensibilidade,

vivências e simbologia da Dança Junina. Nobrega (2015, p. 123) afirma que a “arte é um campo para a expressão da vida, da liberdade, da criação de sentidos, tanto para o artista quanto para o público que se engaja de forma diferente, mas não menos potente na apreciação estética da obra”.

Assim o encontro incentivou reflexões sobre o caminhar consciente, unindo aos elementos tradicionais da Dança Junina por meio de experimentações corporais, ampliando a percepção do corpo em ação e sua conexão com a cultura e a tradição. As participantes foram desafiadas a sair do automatismo e a perceber seu corpo presente, explorando a consciência do movimento, que pode enriquecer a Dança Junina. Essa dança é marcada por sua expressividade, ritmos variados e interações corporais. A participante da pesquisa denominada Peônia afirmou que, “É importante revisitar nossas experiências referentes às nossas memórias afetivas. Dançar é arte!” (Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

Com base nas percepções corporais, as participantes recriaram passos da Dança Junina, como o *Anarriê* e o *balancê*, dentre outros. O exercício de reinterpretação dessa dança, evidenciou como essa prática cultural, ressignificada, se torna material de autoexpressão estética e de conexão com as memórias afetivas. No encerramento do encontro, partilhando reflexões coletivas, elas apresentaram movimentos que representavam emoções, destacando a Dança Junina como espaço para experimentação artística e celebração da memória e identidade cultural. Essa abordagem ampliou a percepção do corpo presente e expressivo, o qual se mostra importante no contexto do CMEI, pois, permite às crianças explorarem movimentos, emoções e relações, tornando a Dança Junina uma proposta pedagógica que integra desenvolvimento motor, afetivo e social.

III Encontro - Quadrilha Junina: Tradição como fonte de inspiração criativa

Iniciei o encontro revisitando os anteriores, lembrando histórias de vida, expressividade dos movimentos corporais, sensações e emoções características da Dança Junina, enriquecendo com exemplos e sugestões práticas. Refletimos sobre as características das Danças Juninas tradicionais e estilizadas, analisamos performances, movimentos e a dinâmica de preparação do festejo, destacando a colaboração entre instituições e famílias para o sucesso do evento.

Em seguida foram organizadas em grupos para criar células coreográficas, unindo movimentos em uma sequência artística com início, meio e fim, compondo uma coreografia coletiva acompanhada por música junina. Após ensaios e avaliação do processo criativo, surgiu a proposta de apresentar essa coreografia na festa cultural do mês seguinte. Após o encontro a participante Rosa, relatou que:

Um momento marcante, após a consciência corporal, foi criar movimentos de dança, inspirados em nossos sentimentos e frustrações. Surpreendi-me com a liberdade



e confiança que senti. Essa formação tem despertado algo precioso em mim e em minhas companheiras. Experiência transformadora! (Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

Essa abordagem reforça que a construção coletiva e o respeito à singularidade de cada criança são os alicerces para práticas educativas mais vivas e transformadoras.

IV Encontro: Análise do festejo junino - 2024

Durante os ensaios, as profissionais colaboraram coletivamente no processo de criação e preparação. No dia do festejo no CMEI, as participantes, previamente orientadas, analisaram todo o festejo, seguindo um roteiro recebido anteriormente.

Minhas considerações acerca do festejo junino realizado neste ano foram guiadas pelas expectativas de avaliar até que ponto a proposta de formação atingiu as participantes e o que reverberou durante as apresentações. Constatei que esses aspectos contribuíram para mudanças consideráveis no trabalho com as crianças, enriquecendo o processo educativo e as experiências artísticas, além de fortalecer o aprendizado e a expressão cultural.

Busquei analisar as apresentações de todas as turmas do CMEI, as quais foram realizadas conforme as escolhas feitas pelas profissionais responsáveis por cada sala. As professoras dos agrupamentos 2 e 5, solicitaram apoio durante o primeiro encontro de formação, por se sentirem inseguras para elaborar sozinhas as apresentações, as quais foram atendidas. Além disso, a instituição envolveu as famílias, convidando-as a comparecerem com roupas típicas e oferecendo uma premiação para a família mais bem caracterizada.

Analisei as apresentações de Dança Junina realizadas no CMEI, As professoras dos agrupamentos 2 e 5 solicitaram apoio durante o primeiro encontro de formação, se sentirem inseguras para elaborarem sozinhas as apresentações, foram atendidas. Além disso, a instituição envolveu as famílias, convidando-as a comparecerem com roupas típicas e oferecendo uma premiação para a família mais bem caracterizada.

Em princípio, o espaço de apresentação foi decorado com temática junina, incluindo áreas para fotos e mesas para lanches em família, garantindo a fluidez do evento e o bem-estar dos participantes. O repertório musical mesclou canções tradicionais de festas juninas com músicas infantis, ampliando o engajamento de crianças e adultos, proporcionando uma experiência cultural significativa.

Os agrupamentos 1 e 2 priorizaram o protagonismo infantil e a espontaneidade nas apresentações. As músicas escolhidas refletiram os interesses das crianças, observados pelas profissionais ao longo dos meses anteriores. Esse cuidado promoveu um envolvimento mútuo,



em que as crianças dançaram por prazer e familiaridade com os movimentos, sem imposições. As apresentações enfatizaram a inclusão e a liberdade, possibilitou a integração crianças-famílias, valorizando a dança como uma experiência compartilhada. Os movimentos foram espontâneos - giros, pulos, agachamentos e palmas – assimilando o caráter lúdico e a tradição das Danças Juninas.

Em suma, as apresentações das crianças, pertencentes aos agrupamentos I e II, alcançaram uma expressão artística, em que a simplicidade e a espontaneidade foram bem valorizadas. A proposta artística promoveu momentos de alegria, de integração e de pertencimento, afirmando o caráter sensível e educativo da dança no contexto educacional.

Já a turma do agrupamento 3 vivenciou desafios relacionados ao repertório musical. A apresentação inicialmente planejada com duas músicas foi interrompida por dificuldades técnicas, gerando hesitação entre as crianças. Mesmo assim, elas retomaram com confiança, destacando sua resiliência e alegria. A proposta foi simples: as crianças, vestidas com trajes country, seguiram os comandos da professora regente, que liderava os movimentos. Apesar da ausência de pares e de uma estrutura tradicional, a espontaneidade e o prazer em participar foram os destaques.

No final, o momento descontraído das crianças reencontrando suas famílias reforçou o clima de celebração. Esta experiência, creio, foi interessante no sentido de repensar como melhorar para os demais anos. Em síntese, a apresentação do agrupamento 3 destacou-se pela simplicidade e pelo envolvimento genuíno das crianças, valorizando o prazer em compartilhar momentos significativos com colegas e familiares, para além da técnica.

Já os agrupamentos 4 e 5 enriqueceram as apresentações com personagens típicos e elementos cênicos que celebraram as raízes culturais, integrando narrativa artística e identidade às performances. As coreografias, baseadas em movimentos tradicionais da Dança Junina, trouxeram fluidez e interação, refletindo o pertencimento e o envolvimento das crianças com a apresentação. A participação ativa e confiante das crianças, sem sinais de timidez, foi potencializada pela organização colaborativa e o uso eficiente do espaço, fortalecendo a coerência entre os elementos artísticos posicionados com a proposta da apresentação.

A análise das apresentações evidenciou o cuidado pedagógico em planejar atividades colaborativas, transformando-as em espetáculos que celebravam o protagonismo das crianças. O envolvimento ativo de todos os participantes promoveu um processo artístico significativo, em que a expressão individual e coletiva foi valorizada e celebrada.

Contudo, não poderia deixar de mencionar a apresentação das profissionais, que sintetizou essa formação, destacando o trabalho coletivo e criativo, com acolhida calorosa e participação especial da coordenadora do turno vespertino, refletindo o espírito colaborativo que permeou o



evento. Dessa maneira a 'quadrilha das professoras' traduziu sentimentos trabalhados, durante a formação, em movimentos expressivos, trazendo à tona a dimensão simbólica e sensível dessa dança. A performance das profissionais foi marcada por alegria e espontaneidade, explorando liberdade de expressão e conexão com a leveza infantil, sem preocupações técnicas ou julgamentos/preconceitos.

A experiência artística reafirmou a capacidade da dança de promover aprendizado coletivo e espontaneidade, emoções vividas e expressas pelas participantes durante a Dança Junina, que ecoou como um testemunho de sua força transformadora no contexto educativo. Os depoimentos a seguir, confirmam o impacto profundo dessas experiências compartilhadas:

Notei que nós [...] conseguimos interagir de um outro modo durante a festa, dançando em equipe, com pouca preocupação com regras e passos certos ou corretos. Eu me senti mais livre para dançar, para me divertir e sem me preocupar com o traje obrigatório/certo/ errado. Senti meu corpo mais livre (Girassol - Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

Durante a apresentação foi o momento eu me senti viva. Vi que eu posso, fazer tudo o que os outros fazem do meu jeito... Foi lindo apresentar para as famílias, para as crianças, para colegas e claro para mim! Desejo que tenhamos mais momentos como esse, foi lindo, foi espetacular. (Azaleia - Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

É válido envolver as crianças nas danças de festas típicas, demonstrando um resultado favorável quando elas são incentivadas e participantes desse processo (Lavanda - Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024).

Cada dança tem suas expectativas culturais, [...]. Também tem a questão de nos interagirmos, ver o que estamos fazendo, sair do sedentarismo, se movimentar. Pensar na dança de quadrilha sendo uma celebração da cultura popular (Dendróbio).

Cada uma representou, através do movimento corporal de dança, um sentimento[...] com o passar dos encontros fui gostando mais das apresentações da Dança Junina. Com as demais colegas, fizemos a coreografia que ficou bem ao estilo do propósito e foi muito divertido (Dália).

V Encontro: Análise avaliativa da Formação

No quinto encontro, um café da manhã temático proporcionou um ambiente receptivo e caloroso, fortaleceu vínculos afetivos, convivência, sentimento de pertencimento e colaboração entre o grupo. Revivemos movimentos dançantes, explorando ludicidade, expressividade e conexões criadas pela dança, valorizando o corpo em ação.

Dedicamos o momento da avaliação final destacando o impacto da pesquisa no evento cultural, enfatizando como as professoras mediam experiências estéticas, valorizando tradições culturais. Bem como os atravessamentos artísticos que a Dança Junina proporcionou a nós, servidoras desta instituição, enriquecendo nossa prática docente, refletida na aprendizagem e apresentações das crianças. Dessa forma, o envolvimento das participantes na prática da Dança Junina, às crianças do CMEI, ampliou possibilidades pedagógicas, promoveu desenvolvimento motor, cognitivo, social, expressão afetiva e fortaleceu vínculos significativos.

Sementes plantadas, colheita por vir!

Esta investigação destacou a Dança Junina na Educação Infantil como manifestação cultural, pedagógica e formativa. A partir dos encontros foi possível constatar que a Dança Junina, em suas vertentes tradicionais e estilizadas, pode oferecer múltiplas possibilidades de expressão artística, construção de identidade e fortalecimento de vínculos sociais às participantes e às crianças.

Foi distribuído cadernos de bordos às participantes para registros e reflexões, porém uma grande parte delas não o utilizaram como previsto. Isso destacou fragilidades no percurso, assim como ajustes de horário e compromissos externos geraram frustrações e desmotivação às participantes e à pesquisadora. Houve, ainda, como a resistência de uma profissional em abrir-se ao novo e criar com as crianças. Estas questões reforçam a necessidade de uma formação contínua e sensível, que estimule a reflexão crítica sobre nossa prática pedagógica valorizando as manifestações culturais na Educação Infantil.

Para além disso, a formação artística estimulou a participação ativa das demais profissionais, promovendo a conscientização sobre a importância da arte em/da dança e da cultura no processo educativo. A pesquisa destacou a Dança Junina como construção coletiva, valorizando o papel das profissionais e das crianças na criação e celebração dessa tradição.

Assim, a pesquisa-ação e a pesquisa narrativa possibilitaram uma proposta colaborativa baseada em experiências das participantes, enriquecendo a formação e prática docente, alinhada às diretrizes pedagógicas e ao papel da Educação Infantil na formação integral das crianças. O engajamento das participantes preservou a tradição cultural, incentivou a criatividade e as emoções, fortalecendo a identidade cultural infantil e enriquecendo a prática docente com aprendizagens significativas. Canda e Almeida (2018, p. 76) defendem que:

A dimensão sensível da formação é fundamental para uma atuação docente encarnada, humanitária, vitalizada e essa não pode ser contemplada, portanto, apenas no conjunto dos saberes pedagógicos, sob o risco do desprezo de tais experiências.

Sendo assim, no CMEI, a Dança Junina evoluiu de evento à espaço, que desperta memórias afetivas, promove integração social e fomenta a criatividade, cultivando a tradição e abrindo-se a novas interpretações artísticas. Ela revelou-se um campo fértil para a criação artística e o desenvolvimento pedagógico, fortalecendo tradições, ampliando repertórios estéticos e afetivos, e promovendo uma educação inclusiva e socializadora.

Como Produto Educacional, foi criado um caderno de memória em formato e-book que reúne vivências e atravessamentos artísticos, incluindo roteiros, histórias de vida, alegrias e angústias relacionados à Dança Junina e as implicações desse processo após o estudo. Os relatos de experiências foram organizados de forma dinâmica, o e-book oferece reflexões e práticas

pedagógicas que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. A participante denominada Girassol afirma em seu depoimento:

Concordo que a Dança Junina contribui para a produção de conhecimento. [...] Por isso, a gente só pode oferecer às crianças aquilo que a gente vivenciou (Pesquisa com as profissionais do CMEI, 2024) (grifo meu).

Todavia, esta investigação não se encerra aqui; abre-se como um convite, a quem interessar, a trilhar os caminhos dançantes da Dança Junina, em que tradição e inovação se entrelaçam, revelando novos olhares, sensações e significados. Nesse sentido, a Dança Junina nos convidando a vivenciar a cultura como transformadora e, que em cada movimento testemunha quem somos e quem podemos ser. Este trabalho reafirma o poder da arte em (re)conectar pessoas e (re)significar histórias, fortalecendo o compromisso com uma educação sensível, criativa e encantadora.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?:** uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro, 1972.

CASTAÑEDA, José Antônio Serrano; MORALES, Ruan Mário Ramos. Narrar a vida: libertações no campo biográfico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (organizador). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p. 75-97.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Memória.** Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=mem%C3%B3ria> Acesso em: 28 mai. 2024.

DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS (DC-GO). Goiânia: CONSED/UNDIME Goiás, 2018. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf> Acesso em: 15 de junh. 2023.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:** Saberes Necessários à Prática Educativa; 1996 – digitalizado em 2002 por *Coletivo Sabotagem*. WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5721702/mod_resource/content/1/pdf.

MARQUES, Isabel A. **Interações:** crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.



MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (organizador). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p. 143-165.

MONTINHO, Marly Resende de Souza. **Educação infantil: o direito da criança à educação integral**. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Tese (Doutorado em Educação)

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. *Educação e Sociedade*, v. 91, pág. 599-615. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25, maio, 2024

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...** Natal: IFRN, 2015.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de; COSTA, Lígia Gonçalves; SOUZA, Paula Duarte. **Olhares, gestos e filhos**: refletindo sobre uma educação dialógica no campo das artes. In: CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho (organizadora). **Experiências de dentro e de fora: o que uma universidade pode aprender com a escola?** Rio de Janeiro: Batuque; Juiz de Fora, MG; Miranda, 2021.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: UCG, Kelps, 2005.

TRINDADE, Maria Ozana da. **A dança de quadrilha junina em Aparecida de Goiânia**: memória e pertencimento em três bairros da cidade. 2019. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Dança, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, Aparecida de Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br:8080/handle/prefix/1032>.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, v. 3, pág. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 20, maio, 2023.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. **Quadrilhas juninas em Goiânia**: performances culturais e (re)significação. Goiânia: Kelps, 2019.

S E M I N Á R I O

O ENSINO DE MÚSICA CONCRETA JUNTO A ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Tiago Alles Schwingel¹

tiago.a.schwingel@gmail.com

Resumo

Este artigo buscou observar como a utilização das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem tomar parte no processo de ensino-aprendizagem de discentes para a formação dos conceitos estéticos e artísticos musicais da música do século XX. Está associada à linha de pesquisa "Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes" do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG) e tem como escopo observar as possibilidades na apreensão musical discente mediada pela utilização das tecnologias a partir do problema, como as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de relações entre sujeitos e a música incluindo elementos conceituais de percepção e criatividade musical em uma perspectiva interdisciplinar no âmbito da Música Concreta? Estabelece uma revisão bibliográfica da utilização das tecnologias na produção e criação musical ao longo do tempo; outra revisão bibliográfica do conceito e dos processos experimentais da Música Concreta; abordagens interdisciplinares com o auxílio das tecnologias digitais como a plataforma Scratch e o microcontrolador Makey Makey e os processos criativos elaborados pela aprendizagem colaborativa com finalidade na criação artístico-musical. Os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa se desenvolvem por meio de uma pesquisa observacional, por uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos permeando aspectos da pesquisa narrativa. Os resultados observados a partir da composição da Música Concreta pelos estudantes sugerem que o ambiente da sala de aula, como uma coletividade, contribui para abordagens colaborativas e criativas e as interações com as NTDICs.

Palavras-chave: Educação Musical, Música Moderna, Perspectiva Criativa, Novas Tecnologias, Música Concreta.

¹ Mestrando no ProfArtes - Mestrado Profissional em Artes, IFG - Campus Aparecida de Goiânia.



Abstract

This article sought to observe how the use of New Digital Information and Communication Technologies can take part in the teaching-learning Interdisci students for the formation of aesthetic and artistic musical concepts of 20th century music. Inter associated with the research line "Theoretical-methodological Approaches of Teaching Practices" of the Professional Master's Program in Arts (PROF-ARTES) of the Federal Institute of Goiás (IFG) and aims to observe the possibilities in the students' musical apprehension mediated by the use of technologies from the Interdis, how can digital technologies contribute to the development of relationships between subjects and music, including conceptual elements of perception and musical creativity in na Interdisciplinar perspective within the scope of Concrete Music? It establishes a bibliographic review of the use of technologies in musical production and creation over time; another bibliographic review of the concept and experimental processes of Concrete Music; 2nterdisciplinar approaches with the help of digital technologies such as the Scratch platform and the Makey Makey microcontroller, and the creative processes developed through collaborative learning for the purpose of artistic- musical creation. The methodological procedures used in this research were developed through observational research, using a qualitative approach, with exploratory and descriptive objectives permeating aspects of narrative research. The results observed from the composition of Concrete Music by students suggest that the classroom environment, as a collective, contributes to collaborative and creative approaches and interactions with NTDICs.

Keywords: Music Education, Modern Music, Creative Perspective, New Technologies, Concrete Music.

115

Introdução

Música e Tecnologias, Tecnologias Reprodutivas e Música Concreta

A música, ao longo do seu percurso histórico, sempre teve presente o uso das tecnologias abrangendo desde a construção e desenvolvimento de instrumentos musicais, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas técnicas interpretativas, que modificaram a maneira de se fazer e ouvir a música, bem como os aspectos composicionais, no que tange o aprimoramento da escrita e teoria musical que acabaram por fundamentar o tonalismo ocidental, modificando e transformando o modo como nos relacionamos com as diferentes estéticas musicais.

Veraszto (2009, p. 8) traz que as palavras contemporâneas: técnica e tecnologia nascem no termo grego "*techné*" que correspondia a ideia de "alterar o mundo de forma prática" e não, propriamente em entendê-lo. Este autor complementa que, então, o vocábulo "tecnologia" surge da união da palavra "tecno, do grego *techné* [...] e logia, do grego *logus*, razão". Em outras palavras, a tecnologia é o "estudo da técnica", ou ainda, a investigação "do modificar, do transformar, do agir".





Pode-se observar em Silva e Moraes (2020, p. 10) que, *poiesis* denota, genericamente, uma a ideia de produção, podendo esta produção se originar da natureza, sendo a *phýsis*, ou pela ação humana, por meio da *epistème*, como produção teórica e a *tékhne* sendo a produção teórico-prática.

Veraszto (2009, p. 21) argumenta que *techné* fundamentava-se mais na ideia de se modificar "o mundo" de maneira "prática" do que, propriamente, entendê-lo. Enquanto Cairus (2006, p. 10) organiza que a *tékhne* é um conhecimento "codificado" que conduz a uma eficácia prática, como por exemplo, "a *tékhne* do carpinteiro ou do ceramista ou do médico".

Ainda que a tecnologia possa depreender a união entre a prática e a episteme, ou na relação entre a atividade manual e intelectual, Jimenez (1999, p 227) explica que Platão e Aristóteles principiam uma discriminação prejudicial e perdurável no que se refere à "atividade artística", sendo que o segundo, proclama a separação "entre as artes mecânicas e as artes liberais, entre a prática artesanal e a arte" tida como uma "atividade intelectual". As consequências dessa divisão foram observadas no Renascimento, quando "pintores e humanistas" defendiam a "intelectualização e a cientifização de suas práticas artísticas" relacionando-as ao conhecimento "matemático e filosófico".

Em sentido contrário e por uma análise contemporânea, pode-se ponderar que a *poiesis* sempre abarcou produção musical, tanto quanto a *epistème*, no que tange aspectos criativos ou inspiradores composicionais, quanto práticos, na *tékhne*, na técnica da execução musical ou na técnica da fabricação instrumental.

Cabe ressaltar que, em muitos casos, se desenvolveu uma relação simbiótica, ou causal, onde a *epistème* composicional esteve, intrinsecamente, ligada a disponibilidade técnica de instrumentistas e instrumentos.

Gohn (2013 p.55) reflete ainda que, "música e tecnologia" sempre estabeleceram uma estreita relação, ao passo que essas "inovações" proporcionavam o desdobrar de "outras formas de manifestação artística", bem como de "outras práticas e teorias educacionais".

Neste sentido, Pereira (2013, p. 21) avalia que a produção musical foi, continuamente, consequência do "desenvolvimento científico", tanto no que tange a "construção e evolução dos instrumentos musicais", quanto na compreensão "teórica das propriedades do som".

As transformações sociais, culturais e artísticas ocorridas no início do século XX propiciaram novas perspectivas para produção e reprodução do material sonoro, Schafer (2011, p. 20) nos traz que as músicas de anos pretéritos não poderiam ser explicadas, simplesmente, como utilização de sons compreendidos na conformação tradicional de melodia e harmonia, mas sim, como objetos sonoros constituintes de uma Paisagem Sonora fazendo com que "todas as definições tradicionais de música" acabassem ruindo.



Pereira (2013, p. 21) dispõe ainda que, com o surgimento “dos sintetizadores e dos computadores” a “criação musical” passou a explorar todo um novo espectro de sons, libertando-se dos velhos limites materiais, no que tange aos instrumentos musicais tradicionais e os limites composicionais que estes impunham, e permitiram novas experiências timbrísticas e de escuta contígua a essas criações.

O constante desenvolvimento e transformação dos equipamentos tecnológicos e de seus meios de transmissão, a princípio de 1900, tornaria inevitável que, em meados do século XX, com a disponibilidade de novos aparatos analógicos e digitais, compositores se apropriassem dos chamados instrumentos musicais não convencionais para experimentações de tais propriedades sonoras para novas abordagens estéticas da música moderna², como por exemplo, a Música Concreta³.

Para a definição da Música Concreta, Schaeffer (2012, p. 25) traz que o processo de composição da “música comum” se inicia pelo procedimento cognitivo, *epistème*, passando pela notação musical e, por fim, a *práxis*, “executada em uma performance instrumental” ou vocal. Por isso recebe a denominação de “abstrata”. A Música Concreta, percorre um conceito inverso. Principia com a obtenção dos mais variados objetos sonoros, sons ou ruídos disponíveis na paisagem sonora, posteriormente, combinados “experimentalmente por montagem direta” e, finalmente, dando forma à escolha de compor por meio de esboços grosseiros, uma vez que a notação tradicional não é possível para a variedade sonora expressada por esta estética musical.

Schaeffer (2012) ainda sugere que a Música Concreta poderia ser denominada como “‘música plástica’ ou ‘plástica sonora’”⁴. (Embora a tradução inglesa traga o termo “*sound plastic*” – som plástico – em Battier (2007, p. 196) pode-se encontrar o original em francês “*plastique sonore*” que poderia ser melhor traduzido como “plástica sonora”⁵. Porém, Schaeffer reflexiona sobre a terminologia e acaba por concluir que muitas linhagens de pintores persistiram na “pintura abstrata” de tal maneira que “alguns deles até começavam a chamar de ‘concreta’, da mesma forma que eu poderia ter chamado o que havíamos empreendido de ‘música abstrata’”⁶.

² “Modernismo musical questionando o sistema de tonalidade funcional [...] e abrindo as fronteiras entre som musical e ruído, entre culturas musicais díspares e entre música e outras artes” (Auner 2013, p. 4) (Livre tradução do autor).

³ “Quanto à música ‘concreta’, ela é constituída por elementos preexistentes, retirados de qualquer material sonoro, ruído ou som musical, depois compostos experimentalmente por montagem direta, resultado de uma série de aproximações, que finalmente dá forma à vontade de compor contida em rascunhos, sem o auxílio de uma notação musical ordinária, o que se torna impossível”. (Schaeffer 2012, p. 25) (Livre tradução do autor).

⁴ “Talvez devêssemos ter batizado isso de ‘música plástica’ ou ‘som plástico?’” (Schaeffer 2012, p. 105) (Livre tradução do autor).

⁵ “É por isso que ele se perguntou se não deveria ter escolhido as expressões ‘musique plastique’ ou mesmo ‘plastique sonore’ (som plástico)” (Battier 2007, p. 196) (Livre tradução do autor).

⁶ “Várias gerações de pintores tinham perseverado na pintura abstrata, que alguns deles estavam até começando a chamar de “concreta”, da mesma forma que eu poderia ter chamado o que tínhamos empreendido de ‘música



Deste modo, Schaeffer (2012, p. 104) facilmente relaciona a Música Concreta com a pintura abstrata uma vez que para ele “tal pintura seria, de qualquer forma, melhor do que notas em papel pautado”⁷, confirmando que a sua nova música não encontraria representação gráfica na notação musical tradicional.

Se de certa forma as tecnologias participaram da produção musical ao longo dos anos, de outra, as tecnologias acabaram por proporcionar novas maneiras de (re)produção de criação musical aumentando a sua exposição e, conseqüentemente, promovendo a massificação da sua produção.

Nesta perspectiva também se faz oportuna uma observação mais parcimoniosa àquilo que preconiza a Teoria Crítica, mais propriamente, aos pressupostos que Walter Benjamin (2018) teoriza sobre a reprodutibilidade da obra de arte e Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) discorrem a respeito da Indústria Cultural.

Benjamin exprime que, desde a antiguidade as obras de arte estiveram vinculadas a ritualística, inicialmente, mágica, posteriormente, religiosa, e por fim, secular, como veneração ao belo. Esta associação conferia à obra de arte uma aura, uma autenticidade, um caráter único. Ou em suas palavras, “o valor singular da obra de arte ‘autêntica’ fundamenta-se sempre no ritual”. (Benjamin, 2018, p. 47).

A proposição de Benjamin se faz oportuna na medida em que, até o advento dos meios tecnológicos que permitiram a reprodução da composição musical, como fonógrafos, gramofones ou até mesmo pianolas, toda produção ou apresentação musical era única, dependendo de seus produtores e promotores, desde mecenas, teatros públicos, salas das cortes ou igrejas, a necessidade de músicos, instrumentos, coristas e suas relações com o público, entre outros.

Desta maneira, com o aumento do valor de exposição da obra arte, neste caso da produção musical, proporcionado pelos meios tecnológicos de reprodutibilidade técnica de Benjamin encontra caminho fértil para a sua disseminação e massificação por meio da Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer (1985).

Tendo em vista as possibilidades ambivalentes proporcionadas pelas novas tecnologias, cabe trazer a reflexão que Costa e Zanolla (2020, p.22) fazem quanto ao “desenvolvimento social” reforçado por “condições tecnológicas” que não atendem aos “princípios humanistas” e que assim prejudicam a “formação cultural” do público e o entendimento da “obra de arte”, neste caso, da experimentação e da criação musical.

Ainda com relação a massificação da produção musical, Pereira (2013, p.23) alerta com relação ao ensino de música nas escolas que, ao se permitir, por argumentos “liberais”, que os estudantes

abstrata” (Schaeffer 2012, p. 105) (Livre tradução do autor).

⁷ “Uma pintura dessas seria, em qualquer caso, uma partitura melhor do que notas em papel pautado” (Schaeffer 2012, p. 104) (Livre tradução do autor).

sejam abandonados aos “modismos midiáticos” constitui, na realidade, “uma prática elitista”, deixando-os submetidos a “sua condição sociocultural” e agravando a “desigualdade ao acesso e fruição da arte”.

Desta maneira, pode-se depreender que, embora os meios tecnológicos tenham permeado a produção musical ao longo do tempo permitindo a sua transformação e propagação, ao mesmo tempo, aparatos tecnológicos promoveram a sua massificação, banalização e alienação do seu público por meio de uma indústria cultural.

Educação Musical, Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias

Assim como as novas tecnologias contribuíram para a ampliação do material sonoro e para a diversidade da estética sonora da música do século XX, como por exemplo a experimentação musical da Música Concreta, estas novas tecnologias, a partir da sua popularização, também passaram a ser observadas como possibilidades pedagógicas para metodologias ativas do ensino de música.

Uma vez que as metodologias ativas procuram estimular o protagonismo e a ação do sujeito, estas também encontram amparo no movimento, ou cultura, *Maker* que, por meio da elaboração de projetos, tem como objetivos o “fazer”, buscando a solução de impasses ou a criação de aparatos ou equipamentos personalizados, como instrumentos musicais não convencionais, por exemplo, por meio da ação colaborativa e criativa.

Só há colaboração na coletividade. A coletividade se elabora nas relações sociais estabelecidas na sala de aula. Assim, se busca estimular o ambiente de cooperação e colaboração na tentativa de fortalecer os laços humanísticos por meio de trocas, respeitando a vivências dos discentes e visando a produção musical criativa por meio das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A partir da disponibilidade das novas tecnologias digitais da informação e comunicação utilizadas na produção musical do século XX, também surge a possibilidade de novas perspectivas pedagógicas no ensino- aprendizagem de música como, por exemplo, a utilização da plataforma *Scratch* e o microcontrolador *Makey Makey*.

A plataforma *Scratch*, criada pelo Instituto de Tecnologia de *Massachusetts*, permite o desenvolvimento de uma linguagem computacional por meio da utilização de blocos de encaixe como modelos dos princípios de programação para a computação onde também é possível a manipulação e experimentação dos mais diversos objetos sonoros pré-existentes no interior da própria plataforma ou pelo carregamento de arquivos pessoais.

Desta forma, opera-se o potencial interdisciplinar coadunando as áreas de programação de computadores e algoritmos da plataforma *Scratch*, a possibilidade *maker* do microcontrolador *Makey Makey* com as propostas criadoras da educação musical da Música Concreta.



Para melhor compreensão, buscou-se em Morin (2003, p. 115) uma breve explanação a respeito dos termos interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, onde este argumenta que, a interdisciplinaridade corresponde a “troca e cooperação”, para que possa se tornar algo “orgânico”. No entanto, a multidisciplinaridade estabelece “uma associação de disciplinas” com o propósito de ‘um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns’. Enquanto para a transdisciplinaridade, Morin versa sobre a construção de “esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas”.

Isso pode ser também observado no que Japiassu dispõe ao arranjar que a interdisciplinaridade se define pela “*intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas*”. (Japiassu, 1976, p. 74, grifo do autor). Para tanto, é proposto para isto, uma “negação e superação” dos limites disciplinares a partir da “cooperação e da coordenação” entre “setores heterogêneos” das ciências para que, de fato, haja “*interações propriamente ditas*” para que “cada disciplina saia enriquecida” (Japiassu, 1976, p. 75, grifo do autor).

Para além da proposta interdisciplinar na aproximação dos elementos das ciências exatas, como a informática, para junto das humanidades, das artes e da criação musical, também se vislumbra uma prática colaborativa e para o processo criativo do fazer musical por meio das NTDICs.

É no entendimento de Souza e Brasileiro (2023) que se pode classificar a plataforma Scratch dentro das NTDICs, uma vez que estas englobam tanto as TICs, as NTICs, quanto as TDICs no que diz respeito a disposição de utilização dos mais variados aparelhos, aplicações ou plataformas digitais e exemplificam que:

[...] entre essas novas tecnologias podemos elencar as redes sociais *WhatsApp, Facebook, Instagram, TikTok, Kwai, Telegram* e diversos aplicativos relacionados a produção de vídeos, edição de imagem e de feitos, dentre eles: *InShot, Canva, CapCut* e outros aplicativos interligado ao *Instagram* ou ao *Facebook* (Souza e Brasileiro 2023, p. 235).

Conforme Blatt (2019, p. 32 e 34) o *Scratch* permite que se aprenda a “pensar criativamente, a trabalhar de forma colaborativa” uma vez que esta plataforma orienta para a ludicidade do “ensino de programação” e direciona para a “gamificação das ferramentas”. Na perspectiva deste artigo, a proposta interdisciplinar caminha ao lado das abordagens criativas e colaborativas na produção e criação da Música Concreta por meio das NTDICs, como a plataforma *Scratch*, uma vez que Cernev (2018, p. 25) explica que o termo “aprendizagem colaborativa” é, comumente, utilizado em vários campos das ciências humanas, tendo como premissa o desenvolvimento de um trabalho conjunto que visa um objetivo comum” e que a coletividade enseja a aprendizagem colaborativa, as relações sociais e a apreensão do conhecimento. Assim também, Beineke (2012, p. 54) “na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos”.

Neste sentido, Swanwick (2014, p. 21) discorre que nos últimos anos a “educação musical” avançou no sentido de destacar “as qualidades de ‘expressão, sentimento e envolvimento’”, deste modo, transportando o estudante da situação de “herdeiro” para um estudante na condição de “‘apreciador, explorador, descobridor’, ou seja, ‘centrada na criança’”.

Esta abordagem sugerida por Swanwick coaduna com o conceito que Paulo Freire elaborou em seu livro *Pedagogia do Oprimido* ao trazer que a “concepção ‘bancária’ da educação” permite aos discentes apenas a posição de “depositários”, onde todo o conhecimento, ou saber, contido no educador, como “depositante”, é guardado e arquivado pelo aluno como conteúdo disciplinar (Freire 1987, p. 37).

[...] nesta destorcida visão da educação (bancária), não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire 1987, p. 38).

Assim também traz Altali (2022, p. 17) à disposição do aluno como protagonista e “sujeito ativo” que diverge da disposição “passiva em relação à recepção do conhecimento”, tanto na esfera da educação, de um modo geral, quanto no contexto do “ensino de música”. É na tentativa de superar a pedagogia tradicionalista, bancária e tecnicista em benefício de uma didática progressista que se vislumbra, por intermédio da educação musical, a formação e apreensão da construção musical, bem como a completude do sujeito que se desenvolve na busca da educação ativa, criativa e colaborativa dentro da coletividade da sala de aula.

Para tanto, Swanwick (2014, p. 22) destaca que as crianças precisam ser vistas como inventoras musicais, improvisadoras, compositoras e incentivar a “autoexpressão”, de maneira que possam compreender “como a música realmente funciona”, sendo o som um recurso de expressividade e o docente facilitando, encorajando, indagando, sugerindo e auxiliando, ao invés de, simplesmente, “mostrar e dizer”.

Neste sentido, a ideia de experimentação e apreensão musical, construção do conhecimento musical e estético discente a partir da autonomia crítica e criadora também é pressuposto de Schafer (2011b, p. 56) ao colocar que “os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos”.

Considerando a perspectiva de apreensão por meio da experimentação e da criação que a educação musical pode operar também como facilitadora para novas relações sociais colaborativas e formação de valores comunitários e culturais, Swanwick aponta que:

[...] a música está livre para viajar e, assim como a linguagem, está continuamente sendo reestilizada, adaptada, reinterpretada – para criar ‘novos valores humanos’, para ‘organizar o pensamento’, para ‘transcender’ os limites da cultura local e do eu pessoal. Cada nova composição ou improvisação é um ato de transformar ideias musicais

socialmente transmitidas em novas expressões, mudando e regenerando heranças culturais (Swanwick 2014, p. 125).

Assim, para que tais relações sociais e culturais se estabeleçam, Schafer (2011b, p. 56) busca elucidar que “uma pessoa só ‘consegue’ aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música” e finaliza argumentando que, “um contato real com o som musical, [...] é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar”.

Swanwick (2014, p. 20) traz que para a educação musical que não leva em consideração o “propósito ou o porquê”, pode encontrar dificuldade na “diversidade cultural” existente na coletividade da sala de aula. Se a informação transmitida ao alunado não causar uma transformação da produção e da compreensão musical ligada a vivência do aluno para além do ambiente escolar, a consequência poderia resultar num “currículo que lembra as migalhas debaixo da mesa de um ricoço, as sobras geladas de uma refeição comumente pouco apetitosa” (Swanwick 2014, p. 20).

Superando o aspectos referentes a atividade artística criadora e direcionando-a para a sala de aula, é perceptível a particularidade de que, diferentemente, do sujeito criador, “o grupo em sala de aula configura uma comunidade de prática que está se iniciando coletivamente num domínio específico” (Beineke 2012, p. 54).

De maneira análoga, Cernev (2018, p. 25) explica que o termo “aprendizagem colaborativa” é comum e, amplamente, utilizado em vários campos das ciências humanas apresentando como pressuposto o “desenvolvimento de um trabalho conjunto que visa um objetivo comum”.

Assim, a plataforma *Scratch* pode contemplar as necessidades pedagógico-musicais de edição, manipulação e experimentação de objetos sonoros que compreendam “ideias de música”, no entendimento de Brito (2019), e que também abrangem os conceitos composicionais da Música Concreta por meio de uma abordagem interdisciplinar, colaborativa e criativa.

Processos Metodológicos

Para contemplar as necessidades desta pesquisa no que tange a sua abordagem de pesquisa qualitativa, foi realizada, por meio da Plataforma Brasil, a submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás, sob inscrição de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 76639223.5.0000.8082 e parecer de aprovação número 6.650.997.

À abordagem da pesquisa, esta se caracteriza por ser qualitativa. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) a pesquisa qualitativa não leva em consideração o tamanho de um grupo amostral, porém preocupa-se com o exame detalhado e a percepção deste “grupo social”.

Conforme Gil (2008, p. 177) “na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação”, sendo esta interpretação também fruto dos depoimentos dos sujeitos e suas relações estabelecidas com a música e da observação do pesquisador.

No que tange a investigação dos objetivos desta pesquisa, observa-se que esta pode incluir em seu escopo tanto pesquisas exploratórias, quanto descritivas ou ainda, pesquisas explicativas, uma vez que Gil (2008, p. 27) explica que os “objetivos específicos” de uma pesquisa, estas podem ser reunidas em três grandes grupos, como pesquisas exploratórias, descritivas ou explicativas.

Quanto aos procedimentos adotados nesta pesquisa, pode-se citar os bibliográficos, os experimentais e, especialmente, observacionais. A revisão bibliográfica demonstra-se fundamental na medida em que esta tem o propósito de realizar a “contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico” onde “são explicitados os principais conceitos e termos técnicos a serem utilizados na pesquisa” (Prodanov e Freitas 2013, p. 131).

Para capturar as idiossincrasias e particularidades de como os discentes desenvolveram os seus processos criativos colaborativos e a apreensão do conteúdo estético e artístico musical, se fará uso também de uma pesquisa Observação Participante.

Gil (2008, p. 103) explica a respeito da coleta de dados durante a observação “O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas”. No entanto ressalta que, para o observador não perder parte do desenvolvimento da pesquisa, “também podem ser utilizados outros meios para o registro da observação, tais como gravadores, câmeras fotográficas, filmadoras etc”.

Conforme explicam sobre esse tipo de pesquisa, Lakatos e Marconi (2003, p. 194) trazem que a observação participante se baseia na “participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”, inserindo-se e misturando-se a este, permanecendo tão perto “quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

No que tange ao planejamento e desenvolvimento das aulas, optou-se pela Aprendizagem Baseada em Projetos uma vez que a literatura aponta que esta abordagem pode se relacionar, interdisciplinarmente, por meio de metodologias ativas e também articular práticas a partir das novas tecnologias digitais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos encontra ressonância nas propostas pedagógicas por ressaltar as “atividades realizadas por meio de projetos” ressaltando a “construção coletiva do conhecimento interdisciplinar” onde os discentes “aprendem fazendo em cooperação com os colegas” (Oliveira e Mattar 2018, p. 348).

Teixeira Terçariol e Gitahy (2024, p. 4) trazem que a “Aprendizagem Baseada em Projetos”, sendo uma metodologia que auxilia a utilização dos “meios tecnológicos de informação e comunicação de forma planejada e organizada”, pois oferece ao alunado a “criação de projetos”



que colaboram para o pensar e delegando o papel de “colaborador ativo do seu conhecimento”.

Acosta (2016, p. 24) comenta que a Aprendizagem Baseada em Projetos, normalmente, são “multidisciplinares” com algumas semanas e até meses de duração, seguindo diretrizes universais, podendo incorporar a “criação de um produto ou solução” para o projeto.

Considerações Finais

A partir do que fora apresentado, pela perspectiva desta pesquisa, a utilização das NTDICs pode contribuir para o aprendizado musical como possibilidade criativa e colaborativa discente e para a apreensão e fruição de gêneros musicais para além daquilo que está, amplamente, divulgado pela corrente dominante da indústria da cultura e do algoritmo.

Esta pesquisa buscou, em certa medida, aproximar os elementos da racionalização técnica e tecnológica para junto das práticas humanas sensíveis da produção artístico musical.

Neste sentido, a temática se desdobrou com objetivos de observar como a interdisciplinaridade e a educação musical criativa e colaborativa, poderiam permear os processos experimentais para a composição e apreensão da estética da Música Concreta.

No decorrer da pesquisa pôde-se observar o desenvolvimento e a maturação das possibilidades sonoras e das ideias de música por parte dos alunos bem como na compreensão de que a produção musical pode ir além das disposições midiáticas quanto aos elementos da música tradicional ocidental criando um processo de autonomia e emancipação do fazer musical.

A colaboração, cooperação e a busca pela criatividade demandam da coletividade relações sociais baseadas no respeito ao contraditório, no respeito às diferentes vivências pessoais que implicam em diferentes valores sociais.

As NTDICs como componentes interativos do dia a dia precisam ser entendidas e utilizadas pelos discentes como ferramentas mediadoras, facilitadoras, um meio para o aprimoramento das relações humanas e educacionais e não um fim da prática docente.

Referências

ACOSTA, Otávio C. **Recomendação de Conteúdo em um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem Baseada em Projetos**. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148295> Acessado em: 18/02/2025.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento Fragmentos Filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Zahar. 1985.

ALTALI, Gabriel. **Music Makers:** possibilidades de trabalhos em Educação Musical a partir da Cultura Maker. Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo. 2022.

AUNER, Joseph. **Music in the Twentieth and Twenty-First Centuries.** First edition. (Western music in context: a Norton history). 2013.

BATTIER, Marc. What the GRM brought to music: from musique concrète to acousmatic music. **Organised Sound** 12(3): 189–202. Cambridge University Press. Printed in the United Kingdom. 2007. Disponível em: <https://music.arts.uci.edu/dobrian/CMC2009/OS12.3.Battier.pdf> Acessado em: 27/04/2024.

BLATT, Lucas. **Introdução a programação a partir de conhecimentos sobre música.** João Pessoa. UFPB, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação.** Santa Maria [online], vol.37, n.01, pp.45-60. ISSN 1984-6444. 2012.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica.** L&PM Editores. Edição do Kindle. 2018.

BRITO, Teca A. **Um jogo chamado música.** Editora Peirópolis. Edição do Kindle. 2019.

CERNEV, Francine K.. Aprendizagem Musical Colaborativa Mediada pelas Tecnologias Digitais: Uma Perspectiva Metodológica para o Ensino de Música. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 26, n. 40, 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/718> . Acesso em: 13 ago. 2024.

COSTA, Cristiano A. Da; ZANOLLA, Silvia R. da S. **Cultura, Arte, Técnica e Educação: Pesquisas e Análises Críticas.** Org. Cristiano Aparecido da Costa e Silvia Rosa da Silva Zanolla. 1ª Ed. Goiás: MC&G Editorial; UFG, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17a Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987. Disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acessado em: 17/09/2024.

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



GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a Edição. São Paulo. Atlas. 2008.

GOHN, Daniel M. **Educação musical a distância: abordagens e experiências**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. (Portuguese Edition). Cortez Editora. Edição do Kindle.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. IMAGO Editora LTDA. Rio de Janeiro. 1976.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Neide A. A. De; MATTAR, João. Folhetim Lorenianas: Aprendizagem Baseada em Projetos, Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.16, n.2, p. 341 –363 abr./jun.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/36767> Acessado em: 16/02/2025.

PEREIRA, Eliton. **Música, educação e informática: gênese e construção de conceitos musicais na escola**. Goiânia: IFG, 2013.

PRODANOV, Cleber C. **Metodologia do Trabalho Científico Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHAEFFER, Pierre. [A la recherche d'une musique concrete. English] In: **Search of a concrete music. Translated** by: Christine North and John Dack. University of California Press Berkeley and Los Angeles, California. 2012.

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo: Uma Exploração Pioneira pela História Passada e pelo Atual Estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada; – 2ª Edição - Editora Unesp – Edição Kindle. São Paulo. 2011a.



_____. **O Ouvido Pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. – 2ª Edição – Editora Unesp – Edição Kindle. São Paulo. 2011b.

SILVA, Sérgio L. da; MORAES, Dijon De. Heidegger e a fundamentação ontológica do design: um paradigma que precede à ciência. **Estudos em Design**. v. 28, n. 2.2020. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/981> Acessado em: 12/04/2024.

SOUZA, Luciandro T. R. de; BRASILEIRO, Tania S. A.. Formação, NTDICS E metodologias Ativas no Ensino Remoto e Híbrido na Amazônia Paraense. **Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente**. Humaitá. Vol XVI, Núm 1, jan-jun, 2023, pág. 232-247. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11314/8109> Acessado em: 04/02/2025.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle. 2014.

TEIXEIRA, Lucimara de S.; TERÇARIOL, Adriana A. de L.; GITAHY, Raquel R. C. Aprendizagem Baseada em Projetos Aliada a Games Educativos: Relatos Segundo Os Estudantes Participantes. REI - **Revista de Educação do UNIDEAU**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e193, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/193> Acessado em: 16/02/2025.

UM SILÊNCIO NOS QUINTAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: NARRATIVAS A PARTIR DA ARTE AFRO-BRASILEIRA

Flávia Corrêa Vieira Diniz-IFG¹

fcvdiniz@gmail.com

Nayara Joyse Silva Monteles-IFG²

nayaramonteles.ifg@gmail.com

Resumo

Este *artestigo*³ é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Aparecida de Goiânia - Rede ProfArtes. A discussão tecida visa a favorecer uma educação antirracista por meio do ensino de Arte Afro-brasileira e tem como objetivo principal investigar suas possibilidades pedagógicas a partir do ensino de artes visuais nas séries iniciais. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Izabel Esperidião Jorge. A partir dela foi desenvolvido um trabalho pedagógico, em formato de oficina de arte, com ênfase na experiência estética. A abordagem metodológica tem caráter de pesquisa-participante. São questões norteadoras: Como o ensino de arte afro-brasileira pode favorecer uma educação antirracista? Quais possibilidades pedagógicas, com base no ensino de arte afro-brasileira, são possíveis observar em sala de aula? Que tipo de material poético-pedagógico é possível desenvolver a partir dessa experiência em sala de aula? Diante do exposto, espera-se que sejam frutos dessa proposição de investigação um *artestigo* crítico e um produto técnico com perspectiva poética que possa ser utilizado na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de arte, Educação antirracista, Arte afro-brasileira, Lei 11645/2008.

¹ Mestranda em arte no Programa do Instituto Federal de Goiás (IFG). Bacharela e licenciada em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás, pós -graduada em patrimônio, direitos culturais e cidadania pela mesma Universidade. Especialização em História da África pela Faculdade Claretiano. Professora efetiva de Artes Visuais na SME. CV: <http://lattes.cnpq.br/9273772706266468>

² Doutora em Performances Culturais e Mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Licenciada em Educação Artística, habilitação Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Efetiva do (IFG)CV: <http://lattes.cnpq.br/5682268854358613>

³ *Artestigo* é um neologismo criado pela autora da pesquisa.





Abstract

This article is the result of research developed in the Postgraduate Program in Arts at Instituto Federal de Goiás/Câmpus Aparecida de Goiânia - Rede ProfArtes. The discussion aims to promote anti-racist education through the teaching of Afro-Brazilian Art and its main objective is to investigate its pedagogical possibilities based on the teaching of visual arts in the initial grades. The research was carried out at the Izabel Esperidião Jorge Municipal School. Based on this research, a pedagogical work was developed in the form of an art workshop, with an emphasis on aesthetic experience. The methodological approach is participatory research. The guiding questions are: How can the teaching of Afro-Brazilian Art promote anti-racist education? What pedagogical possibilities, based on the teaching of Afro-Brazilian art, could be observed in the classroom? What type of poetic-pedagogical material is possible to develop from the workshops? It is expected that the results of this research proposal will be a critical craft and a technical product with a poetic perspective that can be used in Basic Education.

Keywords: Art teaching, Anti-racist education, Afro-Brazilian Art, Brazilian Law 11.645/2008.

Introdução

Este *artestigo*, desenvolvido em 3 artes, foi feito após a Lei Federal nº 11.645/2008. Assim, amparado pelo Legislador, e com o mesmo objetivo, ele visa a resgatar a cultura e história Afro-brasileiras, especificamente no campo religioso, Umbanda, tendo como instrumento o ensino de arte. A base prática para isso são Pranchas Artísticas com obras da Autora no anverso e sugestões de aulas no verso. O público alvo são os estudantes das séries iniciais da educação básica, pública e privada. A escolha do conjunto de imagens das pranchas artísticas baseou-se na valorização da arte negra, no respeito ao local de fala de artistas negros e no processo pedagógico-artístico das oficinas realizadas com os alunos. A proposta pedagógica foi desenvolvida a partir das obras de artistas como Dalton de Paula, Decy Grafite e Abdias do Nascimento.

As 3 artes:

Arte1: A arte afro-brasileira e a lei 11645/2008, o racismo e a ancestralidade;

Arte 2: O ensino de arte e as relações étnico-raciais;

Arte 3: Oficina de arte no quintal escolar.

Na primeira, falo sobre a importância da lei 11645/2008 e tento contextualizar lugares e sujeitos, apoiando-me nas palavras de hooks (2022). Na segunda, discorro sobre racismo e grupos étnicos, utilizando como referência as falas do autor Tadeu (2014) e refletindo sobre



autoconhecimento e o entendimento sobre as perguntas: Como sou? O que eu poderia ser? Ainda na segunda *arte*, autoras como Loponte(2005) e Santos (2018) orientam-me na questão do ensino de arte e a pensar questões relacionadas à hegemonia branca, ancestralidade e ao legado da cultura negra. Na terceira, relato sobre as oficinas de arte com os *erês*⁴.

Arte1: A arte afro-brasileira e a lei 11645/2008 , o racismo e a ancestralidade.

A arte afro-brasileira é um campo vibrante e diversificado, o qual reflete a rica herança cultural dos afrodescendentes no Brasil. Desde suas raízes históricas, passando pelas diversas formas de expressão, até os desafios contemporâneos, essa arte desempenha um papel fundamental na construção da identidade cultural brasileira.

Com a aprovação da lei nº 11645/2008, ficou estabelecido: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena"(BRASIL, 2008)."

Mesmo com o apoio do Legislador é um desafio para os professores ensinar a história e cultura afro-brasileira no espaço escolar. Isso é decorrência do preconceito estrutural formado ao longo dos séculos. Entretanto, seria possível uma educação antirracista por meio do ensino da arte? Esse é um dos objetivos deste *artestigo*.

Desse modo, hooks(2022) ensina que um povo sem ancestralidade é como uma árvore sem raízes. Além disso, explica que transgredir as amarras do colonialismo, racismo, sexismo e imperialismo é o caminho da educação.

Arte 2: O ensino de arte e as relações étnico-raciais.

Ao analisar o ensino de artes visuais voltado para as relações étnico-raciais, faço o seguinte questionamento: Seria possível o ensino de Arte, no quintal da escola, promover uma educação antirracista por meio da Arte Afro-brasileira e pelo estudo das diferenças étnico-raciais?

Para Silva(2014), "A identidade é marcada pela diferença. Mas parece que algumas diferenças - neste caso entre grupos étnicos - são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares."(SILVA, 2014, pág.11).

A colocação do quintal da escola como um lugar de pertencimento e extensão da casa dos alunos envolvidos teve como objetivo provocar neles o autoconhecimento. A partir das respostas sobre o seu corpo físico e sua representatividade, eles se percebem como sujeitos pelo que carregam consigo: sua identidade e singularidades culturais.

⁴ Erê significa criança, na linguagem Iorubá.



Os alunos participantes da pesquisa, no decorrer das oficinas, aprenderam sobre: o respeito às diferenças; a técnica em aquarela, a arte afro-brasileira por meio das biografias dos Artistas Dalton de Paula, Decy Grafitti e Abdias do Nascimento, bem como suas respectivas obras.

As produções artísticas realizadas pelos erês são imagens baseadas em diferenças fenotípicas com o intuito de estimular o conhecimento voltado para as relações étnico-raciais. A técnica utilizada nas oficinas de artes visuais foi a pintura em aquarela. As produções dos alunos fazem parte de um livreto confeccionado por mim e por eles.

Em relação ao ensino de arte, apoio-me nas palavras de Loponte(2005), que diz: “Por outro lado, a produção artística é considerada um hobby para o deleite individual, ou uma distinção social. Saber arte nos coloca na posição daqueles que pertencem à alta cultura.” (LOPONTE, 2005, pág.285).

Com base em Loponte(2005), é visível que o papel do ensino das artes não é a distinção social, mas sim a mudança de pensamento e o conhecimento de outras culturas, ou seja, a arte afro-brasileira em questão.

Arte 3: Oficina de arte no quintal escolar.

A Escola Municipal Izabel Esperidião Jorge localiza-se no Bairro Alto da Glória, Goiânia-Go. Foram escolhidas as turmas do período matutino, 4º ano B e 5º ano A. Observando as turmas durante algumas aulas com a professora regente, foi possível averiguar que a maioria dos alunos era de pardos e brancos. Uma minoria era de negros. 50% dos alunos levaram o TCLE, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que é um documento pelo qual o responsável autorizou o(a) seu filho(a) a participar da pesquisa mediante a sua assinatura. As oficinas de arte tiveram início no dia 26/04/24, com uma hora de aula para cada turma. Nelas, os participantes produziram arte baseada em autorretratos e nas obras dos artistas mencionados. O processo de produção propiciou aos alunos o autoconhecimento e o respeito às diferenças fenotípicas. Além disso, eles aprenderam sobre arte afro-brasileira.

OFICINA 1: Identidade e diferença - Autorretrato

Ainda na primeira aula, foi indagado aos participantes: Como sou? (características físicas). Os alunos receberam orientações sobre o que é um autorretrato e informações de quais os artistas mais se autorretrataram: Frida Kahlo(México) e Rembrandt(Amsterdã). Também lhes foi ensinada a lei da proporcionalidade do corpo humano. Os alunos desenharam também suas mãos, com base na técnica “mão em negativo”, pintando os espaços ao redor. Esta é uma das manifestações artísticas do homem primitivo, criada por eles com a finalidade de autorreconhecimento. Segue a produção da aluna Bianka, do 5º ano

A. Ela realizou seu autorretrato. Esta é uma proposta que favorece o desenvolvimento da identidade do aluno, fazendo-o entender a si mesmo, com o objetivo de compreender e respeitar as diferenças fenotípicas.

Figura 1: Autorretrato



Foto: acervo da autora, 2024.

132

A aluna Bianca escreveu suas reflexões sobre as oficinas, o que me motivou e motiva a continuar a trabalhar essas oficinas durante meu percurso como docente.

"Eu estou gostando bastante da oficina de arte, eu gosto de saber sobre os negros, as artes deles, eu também reparei que a professora da aula de arte fala de arte dos negros e religião. A atividade do arco-íris é a minha preferida, eu gostei muito do lápis que vira aquarela. Eu espero que continue as aulas da oficina."

OFICINA 2: Pintura em aquarela das obras dos artistas Dalton de Paula, Decy Grafite e Abdias do Nascimento.

Esta oficina foi realizada logo após o estudo da biografia dos artistas mencionados. Cada aluno(a) desenhou a obra com que mais se identificou. Segue abaixo o desenho da aluna Emily, do 5º ano A. Ela se identificou com a obra Liberata, do artista Dalton de Paula, e depois afirmou orgulhosa a sua fenotipia negra, antes negada por ela na oficina sobre autorretrato.

Figura 2: Reprodução da obra Liberata



Foto: acervo da autora, 2024.

Figura 3: Reprodução da obra Eternidade



Foto: acervo da autora, 2024.

A aluna Emilly também escreveu suas reflexões sobre a oficina de reprodução da obra do artista Dalton, uma série de obras que retrata como as pessoas de origem negra eram pouco fotografadas, negando a elas o acesso à memória ancestral e afetiva, a aluna se identificou com a moça retratada na obra e diz:

"Eu gostei da arte de Dalton de Paula porque é uma linda moça negra que passou por muita coisa, e também os negros foram escravizados pela sua cor e diferença, eles navegaram em barcos que tinham pessoas doentes, eles não tinham comida e era muito apertado lá no porão dos navios."

OFICINA 3: Ancestralidade e religiosidade

Esta oficina propôs reflexões sobre ancestralidade e religiosidade ao longo do processo de criação artística. Para embasar esse diálogo, a obra Eternidade, de Abdias do Nascimento, conforme demonstra a Figura 4, oferece um referencial significativo, ampliando a compreensão e a expressão dos participantes. Discutir questões culturais e a diversidade religiosa não é uma tarefa simples, especialmente devido ao forte preconceito em relação às religiões de matriz africana. Além disso, o nome e a simbologia das ervas para a cura energética dentro dessas tradições representam um conhecimento ancestral que, quando abordado em sala de aula, afeta os preconceitos religiosos internalizados pelos estudantes. Apesar dos desafios, eles observaram as plantas medicinais presentes no quintal da escola e as representaram em suas pinturas, refletindo sobre a importância dessas ervas para a cultura afro-brasileira.

As reflexões realizadas também abordaram a relevância histórica da identidade e da representação dos nossos ancestrais. Nesse contexto, as obras de Dalton de Paula

contribuem significativamente para a discussão sobre o direito de ser representado. Entre os questionamentos levantados, destacam-se: quem são os nossos ancestrais? De que maneira o passado repercute no presente.

Figura 4: Oficina no quintal da escola.



Foto: acervo da autora, 2024.

Figura 5: Quintal da escola e suas plantas medicinais.



Foto: acervo da autora, 2024.

Figura 6: Produção artística: Livretos.



Foto: acervo da autora, 2024.

Uma experiência pedagógica – reflexões sobre o saber e o fazer em sala de aula a partir do ensino de artes visuais

A escolha do título deste *artestigo* fundamenta-se no fato de que a ação pedagógica com os estudantes foi desenvolvida em um espaço correspondente ao quintal da Escola Municipal Izabel Esperidião Jorge. Para o desenvolvimento da oficina, foi necessário improvisar constantemente os espaços.

Infelizmente, ações pedagógicas voltadas para o ensino da arte ainda são consideradas menos relevantes dentro da estrutura curricular. Quando a abordagem se concentra especificamente na Arte Afro-brasileira e nas discussões sobre as relações étnico-raciais, essa importância curricular se torna ainda mais reduzida. Assim, independentemente do espaço em que se reuniram os alunos das turmas do período matutino

— 4º ano, turma B, e 5º ano, turma A, do Ensino Fundamental, foi possível perceber as vozes e os ecos de narrativas visuais que expressam a negritude e suas manifestações, sobretudo na forma como escolheram representar e se representar.

A improvisação de espaços para a experiência pedagógica teve um aspecto positivo, pois o quintal da escola, simples e com pouca estrutura, se assemelha ao terreiro das religiões de matriz africana, onde diversas manifestações culturais e religiosas acontecem. Muitas crianças afro-brasileiras desconhecem a riqueza de sua ancestralidade. A Umbanda, sincretizada com o Catolicismo, compartilha a mesma base de valores: amor a Deus, ao próximo e a si mesmo. Enfim, amor, o qual se manifesta através de afeto, solidariedade, paciência, tolerância e respeito. Não posso esquecer aqui o amor à ancestralidade e à fé.

As mediações artísticas e pedagógicas realizadas com as crianças foram conduzidas com respeito à diversidade cultural e religiosa, sem excluir ou desconsiderar outras manifestações étnicas. Afinal, um dos princípios fundamentais deste trabalho é a valorização da pluralidade. Nessa perspectiva, a analogia entre o quintal da escola e o terreiro de Umbanda se mostra bastante pertinente. Os povos escravizados, majoritariamente negros, não possuíam espaços próprios e precisaram improvisar, realidade que, de certa forma, ainda persiste como reflexo da dívida social que o Brasil mantém com seus afro-descendentes.

Embora o tempo tenha passado, a visão negativa sobre as religiões de matriz africana ainda prevalece entre grande parte da população brasileira. No entanto, apesar do preconceito, muitas pessoas de diferentes origens abraçam livremente o Candomblé e a Umbanda. Diante desse cenário, é papel dos docentes fomentar experiências educacionais que promovam o reconhecimento da ancestralidade, cultura e identidade africanas, contribuindo para uma formação mais justa e inclusiva.

hooks (2022, p. 26) enfatiza que “o racismo não muda de um lugar para o outro, ele continua o mesmo, em qualquer lugar que o sujeito esteja.” Diante disso, o combate às práticas de exclusão

e marginalização de pessoas negras permanece uma pauta essencial na arte, especialmente no uso de imagens como meio de mediação e reflexão sobre essa realidade.

Nos últimos 15 anos como docente nesta mesma escola, vivenciei apenas uma experiência voltada ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Nessa ocasião, uma das professoras pedagogas realizou uma oficina de bonecas *Abayomi*⁵ durante as comemorações do Dia da Consciência Negra. Esse evento incentivou a elaboração do presente trabalho e levou à reflexão sobre o reducionismo com que o tema é abordado na escola.

Metodologia

A pesquisa-participante é um caminho para investigar e, ao mesmo tempo, promover ações junto à comunidade, estimulando a transformação do pensamento. A escolha dessa metodologia se justifica pela sua capacidade de proporcionar benefícios diretos e imediatos ao grupo envolvido. Como salienta Brandão (2001, p. 123):

"O processo de pesquisa não pode se esgotar num produto acadêmico, mas representar benefício direto e imediato à comunidade, ou seja, deve ter uma finalidade social; a comunidade deve ser envolvida no processo inteiro, inclusive a busca de soluções e a interpretação de achados; se a meta é a mudança, deve haver envolvimento de todos os interessados nela, o processo de pesquisa deveria ser visto como parte de uma experiência educacional total, que serve para estabelecer as necessidades da comunidade e aumentar a conscientização e o compromisso dentro da comunidade".

136

Portanto, a metodologia adotada baseia-se em uma perspectiva formativa que articula memória, história sociocultural e arte, promovendo reflexões sobre o passado ancestral e sua relação com o presente. A cada encontro com as crianças participantes, foi definido o percurso de discussão e reflexão com ênfase na experiência. A abordagem pedagógica foi formada a partir da análise das imagens criadas, aliada à prática artística e às experimentações técnicas.

A escolha do repertório visual e artístico

A escolha por um repertório visual que privilegiasse a perspectiva da pessoa negra fundamenta-se na necessidade de ampliar a diversidade visual. Esse diálogo pedagógico busca entrelaçar narrativas ancestrais de indivíduos cujas histórias de vida foram, em diversos momentos, negadas e silenciadas por um sistema de poder que perpetua a rigidez do modelo hegemônico. Como afirma Santomé (2013, p.171), "a sala de aula não pode mais continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas."

⁵ *Abayomi*: A palavra abayomi tem origem iorubá, e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria.



Assim, houve a opção por trabalhar com dois artistas de maior reconhecimento local, Decy Grafitti e Dalton de Paula, com o objetivo de promover a reflexão sobre ancestralidade e identidade. Para ampliar a perspectiva sobre religiosidade e ancestralidade, também foi incluído no trabalho o estudo das obras de Abdias do Nascimento. A abordagem desses artistas, os quais se autodeclaram negros, permite repensar a Arte Afro-brasileira para além dos estereótipos.

Dalton de Paula, nascido em Brasília e criado em Goiânia, formou-se em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Inicialmente, atuou como bombeiro, por quase dez anos. As obras de Dalton de Paula apresentam um processo de recriação e reconstrução de identidades históricas e culturais, por meio do compartilhamento de uma memória comum e da divulgação de conhecimentos dos povos negros.

Decy Grafitti, um jovem artista natural de Mara Rosa, no estado de Goiás, atualmente reside em Goiânia. Grafiteiro de destaque, suas principais produções podem ser vistas nas ruas da cidade.

Abdias do Nascimento é um dos mais importantes intelectuais e ativistas negros do Brasil. Nascido no Rio de Janeiro em 1914 e falecido em 2011, foi artista plástico, ator e político. Sua obra aborda principalmente a religião de matriz africana e traz uma perspectiva singular sobre os orixás.

Em sala de aula, as imagens foram escolhidas com a participação dos estudantes. As imagens produzidas com a participação das crianças, por meio das experimentações artísticas, são tanto o ponto de partida quanto o de chegada, pois elas também foram convidadas a pensar e a produzir. Pensar com e a partir do uso de imagens possibilita a criação de um processo de dupla reflexão, tanto sobre a obra quanto à produção individual de cada criança participante, opondo-se à perspectiva do colonizador e conduzindo à percepção das raízes culturais de matriz africana para além dos estereótipos.

Oficina de arte no quintal escolar

As oficinas foram oferecidas com o objetivo de que as produções artísticas, baseadas em autorretratos, nas pinturas em aquarela das plantas medicinais do quintal da escola e nas obras dos artistas mencionados, favorecesse o autoconhecimento dos alunos e o respeito às diferenças fenotípicas, além de proporcionar o conhecimento da Arte Afro-brasileira, por meio das expressões visuais selecionadas.

Nas oficinas foram trabalhadas em três eixos temáticos:

Identidade cultural;

Ancestralidade africana;

Diversidade e religião de matriz africana.



Foi realizada uma exposição do livreto na escola, com as ilustrações em aquarela, em 19 de Novembro de 2024, véspera do dia da Consciência Negra. Nesta exposição todo o corpo discente e docente da Escola Municipal Izabel Esperidião Jorge pôde conhecer um pouco do processo pedagógico da pesquisa e o resultado em forma de livreto. Os(as) alunos(as) participantes, durante a exposição, interagiram com suas produções artísticas e de seus colegas, e as divulgaram positivamente. O processo pedagógico e o resultado das ilustrações do livreto foram, em grande parte, inspiração para o processo criativo do produto técnico, ou seja, as imagens e sugestões de aulas das pranchas artísticas, as quais poderão ser acessadas no repositório digital do IFG- Campus Aparecida de Goiânia, gratuitamente, pelos interessados em trabalhar uma educação antirracista.

Produto técnico – pranchas artísticas

Após 25 anos de magistério, sentindo-me estagnada, sem participar de ações formativas significativas, reencontrar-me como professora-artista teve um impacto profundamente positivo. Retomar o processo de criação foi, sem dúvida, um desafio que me levou a refletir sobre minha identidade docente e a importância de revisitar e aprimorar minhas práticas pedagógicas e artísticas. Percebi como a rotina exaustiva do trabalho docente me absorveu ao longo dos anos, reduzindo minhas oportunidades de produção artística e poética. Esse resgate, portanto, não apenas fortaleceu minha atuação profissional, mas também reavivou minha conexão com a arte como expressão e transformação.

Durante a criação das pranchas, utilizei diferentes técnicas, como aquarela, desenho a lápis, gravura e ilustração digital. A seguir, apresento algumas ilustrações que integram esse exercício poético de pensar com e sobre imagens.

Figura 7: Experimentações em aquarela - livreto.



Foto: acervo da autora, 2024.



Para a elaboração do produto técnico, optei pela criação de pranchas artísticas. Inicialmente, a intenção era desenvolver um livreto poético; no entanto, a falta de experiência literária levou-me a explorar outro formato. Minha vivência prática na criação artística proporcionou um caminho mais familiar, permitindo-me retomar a produção de imagens com um olhar voltado para a sala de aula e o trabalho com crianças.

Ressalto que meu processo de criação foi diretamente influenciado pela experiência prática em sala de aula na Escola Municipal Izabel Esperidião Jorge, bem como pelas produções dos artistas utilizados como referência para a ampliação do repertório visual e discursivo. Além disso, as reflexões das crianças sobre as imagens impulsionaram minha análise sobre o perfil das obras que desejava desenvolver em diálogo com os docentes, incentivando-os a refletir sobre as relações étnico-raciais por meio da arte.

Cada imagem recebeu a denominação de “prancha” e, no verso, apresenta informações sobre o tema abordado, além de sugestões de aulas baseadas nas experiências artísticas vivenciadas nas oficinas. O objetivo é inspirar professores(as) pedagogos(as) a utilizarem esse material didático, demonstrando que é possível e necessário trabalhar temáticas afrocentradas com crianças de forma sensível e significativa.

Ao todo, são dez pranchas artísticas em formato A3, digitalizadas e disponibilizadas no banco de dados do IFG. Esse produto técnico tem como objetivo principal contribuir para o cumprimento da Lei 11.645/08, especialmente no que se refere à promoção de uma educação antirracista, pautada na valorização da identidade, no respeito às diferenças fenotípicas e no reconhecimento da ancestralidade e da religiosidade de matriz africana.

Tabela 1 – Eixos temáticos e pranchas artísticas

PRANCHAS ARTÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
Eixo 1: Identidade cultural e diferença	Prancha 1: O autorretrato na construção da identidade do aluno; Prancha 2: Eu e o outro; Prancha 3: O quintal da escola como lugar de pertencimento; Prancha 4: A beleza afro-brasileira.
Eixo 2: Ancestralidade africana	Prancha 5: As plantas medicinais e a ancestralidade; Prancha 6: As plantas medicinais e a ancestralidade; Prancha 7: Retratos ancestrais.
Eixo 3: Religiosidade de matriz africana	Prancha 8: Xangô; Prancha 9: Oxalá; Prancha 10: Vida e Morte.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Considero as pranchas artísticas um material didático de grande relevância, pois oferecem aos docentes interessados na promoção de um ensino de arte para uma educação antirracista. Seu principal propósito é possibilitar a construção, junto aos estudantes, de narrativas visuais, poéticas e reflexivas que abordem questões fundamentais, como o racismo, o respeito à ancestralidade e a diversidade religiosa – temáticas ainda pouco exploradas no ensino básico fundamental.

Considerações Finais

Acredito que a mudança de pensamento não acontece de um dia para o outro. Entretanto, os professores, de um modo geral, querem e podem diminuir a exclusão e o silenciamento das culturas menos favorecidas, sejam elas de mulheres, pessoas pobres, homossexuais, jovens, negros ou trabalhadores. “Palavras como poder, desigualdade, justiça, luta, direitos não se convertam num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade.”(Santomé 2013, p.171).

Assim, com este artestigo, pretendo trazer: uma mudança de pensamento; uma escuta mais tolerante aos nossos ancestrais, por meio da Arte Afro-brasileira; o conhecimento; o fazer



artístico; e a divulgação de uma educação antirracista. Esse é um ruído com a finalidade de causar, por meio do ensino de arte, o respeito às diferenças e a visualização metafórica de um jardim multicolorido que há por trás dos muros das escolas de educação básica do nosso país.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

hooks, bell. **Pertencimento uma cultura do lugar**. São Paulo-SP, editora Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**- a educação como prática da liberdade. São Paulo-SP, Ed. WMF, 2017.

LOPONTE, Luciana. **Cultura visual, gênero, educação e arte** - Gênero, visualidades e arte: temas contemporâneos para educação UFRGS-Porto Alegre-RS, 2005.

SANTOMÉ, Furjo Tomé. Culturas negadas e silenciadas In: SILVA, Tomaz Tadeu da(org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis-RJ, editora vozes, 2013. p. 155-170.

SANTOS, Mírian Cristina. **Intelectuais negros: Prosa Negro-Brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro -RJ, Malé, 2018.

SILVA, Tomaz da Silva. **Identidade e diferença**-A perspectiva dos estudos culturais (org.) Petrópolis-RJ, Editora Vozes -2011.

S E M I T I D O S

O POTENCIAL (DE)FORMATIVO DO *RAP* NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Elivania Alves de Sousa

Cristiano Aparecido da Costa

Resumo

Saber o que a cultura proporciona ao ser humano é de grande valia para a formação do indivíduo. Pesquisar o comportamento humano, a linguagem, suas ações individuais e coletivas para a formação do cidadão crítico perante uma sociedade subjugada é possibilitar novas visões e soluções para um problema que cerca a sociedade: a ausência de reflexão sobre os acontecimentos sociais. Na perspectiva frankfurtiana, na visão de Theodor w. Adorno, os conceitos de Formação Cultural e indústria cultural serão abordados para nortear a pesquisa sobre o gênero *rap*. O Objetivo deste projeto é entender e analisar o papel do *rap* no cotidiano escolar e se este pode ou não contribuir para a ativação da consciência crítica no seu processo de escolarização e na sua formação social como ser humano. A pesquisa ocorrerá de forma qualitativa, bibliográfica e documental, realizada por meio da análise de um caderno de bordo do repositório documental da escola foco da pesquisa, com o método dialético-negativo e está vinculada à linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes, com ênfase na Música.

Palavras-chave: Formação cultural; Teoria Crítica; *Rap*.



Discussão Teórica

A atual pesquisa é um conjunto de estudos desenvolvidos ao longo de uma carreira pedagógica, onde o *rap* ocupa papel de destaque com a busca de respostas que possam auxiliar docentes no processo de ensino aprendizagem.

Apesar da perspectiva reflexiva e crítica da música, a cultura, assim como a arte, vem seguindo padrões desprovidos de sentido para a humanidade e a indústria cultural passou a seguir regras ditadas por um sistema político dominante, com a exclusiva finalidade da obtenção do lucro. (Adorno e Simpson, 1986) Em consequência deste fato, a pesquisa visa um estudo e análise do gênero *rap* e o seu potencial (de)formativo na concepção da teoria crítica frankfurtiana e o objetivo geral é refletir sobre a utilização do *rap* como possibilidade de emancipação na educação de jovens da Educação Básica.

O alvo central da pesquisa é mostrar se o *rap* atua como um produto da indústria cultural, ao legitimar o interesse do poder econômico e político inculcando a ideologia do consumismo e da violência, ou se o *rap* possui potencial formativo, levando maior criticidade aos jovens, usando seu poder emancipatório.

Em um sentido amplo, o gênero *rap* é o resultado das relações sociais, políticas e culturais às quais pertencem seus compositores e seus adeptos, por isso entender o cotidiano dos sujeitos é relevante para a análise da pesquisa. A abordagem teórica será com ênfase na Teoria Crítica frankfurtiana de Adorno e Horkheimer e de forma bibliográfica e documental com base nos relatos e reflexões de um caderno de bordo de uma professora regente do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Maria de Fátima Santana, Aparecida de Goiânia – Goiás, na Educação Básica. A análise dos dados do caderno será contrastada com a Teoria Crítica frankfurtiana para estabelecer elementos possíveis para uma real prática pedagógica em sala de aula. Este caderno de bordo é o relato de uma das professoras regentes da turma que executa o projeto intitulado *rap em ação*, no ano de 2023, juntamente com mais dois professores da turma como coparticipadores e serve como potencial analítico estrutural, através de dez músicas que foram trabalhadas em sala com os alunos de forma contextual, artística e histórica (informações retiradas do caderno de bordo).

A pesquisa foi dividida em três capítulos, o primeiro aborda a teoria de trabalho, arte e cultura para elucidar os reais motivos de um trabalho voltado para o comércio; o segundo traz uma análise frankfurtiana, em específico em Adorno, sobre alguns processos necessários para obter uma educação emancipatória na perspectiva da música; e o terceiro capítulo fica a cargo de uma análise contextual do caderno de bordo, a vivência e experiência que possibilitou a realização deste projeto por uma professora regente da Educação Básica, no ano de 2023.

O *rap* surge, nos anos de 1960 na Jamaica e levado posteriormente para os bairros periféricos de Nova Iorque e se tornou um movimento de contestação e resistência. Chegou ao Brasil nos anos



de 1980, mas obteve êxito entre os anos de 1990 e 2000, nas ruas de São Paulo e Rio de Janeiro. Os *sound systems* juntamente com o canto – falado promove a inspiração, principalmente de negros marginalizados. “Uma espécie de sistema de sons móvel” (Oliveira, 2011), onde os adeptos promoviam encontros abertos nas ruas e os DJs (Disk Jockey), responsáveis pelo som, faziam mixagens e improvisos. O MC (mestre de cerimônia) promovia o canto e anúncios em geral (Oliveira, 2011). Após os anos de 1980 houve uma disseminação e consolidação de uma nova poética e a criação de uma estética promovida por discos, rádios e fitas cassetes. Então várias partes do mundo puderam conhecer e se adequar ao novo *hit*, construindo formas de identidades e experiências.

Nessa perspectiva, a música relaciona-se ao contexto social, cultural e histórico de uma sociedade e inserir o *rap* no contexto pedagógico requer um olhar analítico para compreender as nuances da práxis. O gênero *rap* possui características específicas de uma época e sua trajetória iniciou-se como um movimento de resistência, com temas em torno do preconceito e desigualdade econômica provocando reflexões sociais, mas ao trazer para a escola a possibilidade de trabalhar o *rap* como instrumento de formação, requer algumas análises e verificações sobre o seu potencial (de)formativo.

As manifestações artísticas evidenciam um contexto histórico-social e político de uma época e o *rap* surge em um contexto como um movimento de luta social, expondo os problemas que o capitalismo faz questão de mascarar. Desde 1970, o *rap* surge com letras que fazem com que o ouvinte preste mais atenção às questões políticas e econômicas de um sistema que mostra em sua prática a desigualdade social, mas em contrapartida, ao decorrer do tempo, foi apropriado pela indústria cultural, adequando o seu estilo à produção de uma cultura de massa (Camargos, 2015).

A música, de um modo geral, faz parte do ambiente dos seres humanos e exerce influência em diversas formas de pensamento, porém a indústria cultural se apropria de estilos musicais para uma produção em série com a única e exclusiva finalidade de obter o lucro através de modelos idênticos para uma sociedade em seu tempo livre (Adorno e Simpson, 1986).

A existência do homem sempre esteve cercada pela busca do sentido de suas ações, em relação à sua trajetória de vida. O trabalho é, desde o surgimento do homem, uma destas ações de grande valor para a essência do ser humano, como uma forma de suprir suas necessidades individuais. Mesmo assim, em suas atividades primitivas, o homem sempre utilizou os recursos da natureza a seu favor e o pensamento, mostrando a sua evidente diferença em relação aos outros animais. (Saviani, 2007)

Se o homem aprende a lidar com os elementos naturais para modificá-los e ressignificá-los conforme suas necessidades, pela convivência, por suas experiências e na relação com o outro, deixa claro que “o trabalho não é uma ação natural e que o ser humano é um ser social” (Saviani, 2007, p.34).



O ser humano, ao elencar-se possuidor de aspectos definidos por sua cultura, direciona-se através de seus anseios correlacionados com seus objetivos sociais. Esse indivíduo que possui interesses individuais sofre influência direta do modo de vida em sociedade, onde o processo de construção identitária ocorre na interação com outros sujeitos que se organizam na busca pela sobrevivência.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que as ações sociais determinam a formação individual do homem. Essas particularidades individuais somente se definem quando o homem apresenta uma reflexão consciente e entendimento destas ações.

Então, o homem intervém na natureza para conseguir sua sobrevivência através do valor de uso de seu trabalho e ao transformar esse produto em valor de troca e comercializá-lo atribui uma conotação diferente para seu modo de vida em sociedade, transformando um produto utilitário habitual e natural em objeto que serve a uma regra mercadológica universal (Marx, 1998).

O produto com valor de troca da produção humana, que antes era algo manual passou a ser industrializado e dividido por etapas de produção caracterizando-o ainda mais mecanizado, como força geradora do lucro, onde o capital dita as regras de uma sociedade inteira, impera então o sistema capitalista (Marx, 1998).

O capitalismo surge como um sistema de governo no fim do século XVIII para o início do século XIX, através da propriedade privada, com ideologias voltadas para acumulação do capital com a divisão da sociedade em classes, com valores distorcidos dos habituais e naturais do ser humano. Ao passar de um momento de autocriação humana e particular para assalariado, causa o estranhamento e o trabalho, algo intrinsecamente humano e natural, transforma-se em produção de mercadorias, "no qual o homem se sente fora de si, subtraído", sufocando a sua humanidade essencial (Oliveira, 2010, p.74).

O homem está em um constante processo de desenvolvimento e naturalmente "pelo trabalho o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência" (Oliveira, 2010, p.75). O trabalho envolve consciência e comportamento próprio do seu gênero, então "não é uma mera atividade instintiva, vazia de sentido e que para realizá-lo precisa de estímulo" (Oliveira, 2010, p.75).

Essa construção cultural do homem é criada a partir das relações sociais como um ser que possui liberdade e que tem pensamentos e carências específicas e "é na sociedade que o homem apropria – se de sua essência efetiva, porém não como fruição imediata, como posse, mas como totalidade humana", e no capitalismo ele se torna um ser "universal alegórico", e com isso perde a autenticidade do caráter social, tornando-se uma relação de competição e dominação, "quanto mais o trabalhador produz, maior é a sua miséria e maior o poder e a dominação do proprietário" (Oliveira, 2010, p. 85-87).



Com o advento da Revolução Industrial, o capitalismo efervescente surge em substituição ao Feudalismo. O conceito de trabalho passa ter outros valores causados por mudanças que afetaram o modo de produção social, antes visto como sobrevivência, apresenta-se como lucratividade e acumulação de capital. Ocorre então uma transformação social com outras regras e finalidades, onde impera a lógica de mercado e o processo de interação social ocorre pela produtividade (Costa, 2017).

O mundo das possibilidades surge através da ilusão veiculada pelo capitalismo, inculcando ideologias neoliberais, onde divulga-se a igualdade de direitos sociais que não se corroboram na prática efetiva, dificultando a autoconsciência do indivíduo pois, ocorre neste processo a transfiguração da própria realidade (Costa, 2017).

Marx (1998) afirma que o modo de produção capitalista se apresenta como acumulador de mercadorias, que satisfaz necessidades imediatas. A criação de ideologias que inculcam o desejo e o sonho de consumo é fator primordial, onde alicerça-se e vincula-se o conceito de trabalho à produção desenfreada para abastecer o mercado transformando o ser humano em um indivíduo adaptado às exigências de um sistema que estabelece a desigualdade social, através da exploração de uns para o enriquecimento de outros, curvando uma sociedade inteira às regras do capital.

As relações de produção do sistema capitalista não preservam o que é útil para o indivíduo, sendo assim o lucro vem em primeiro lugar, e o ser humano passa a trabalhar para servir o capital.

O indivíduo se sente impotente perante um sistema que não dá brechas para mudanças, com ideologias de controle social. Algumas pessoas até confirmam que são ingênuas, mas não conseguem ser sujeitos ativos politicamente, pois se deparam com situações que preservam regras impostas. O indivíduo é obrigado a adaptar-se à situação.

O homem passa a ser o próprio produto de manipulação ao se aproximar do mundo moderno que se integraliza cada vez mais à barbárie devido à supervalorização do capital, ficando assim estagnado. Quem dita as regras é o sistema econômico causando várias estratégias de dominação. A manipulação das massas é o fator central neste quesito, e a indústria cultural faz o seu papel mercadológico com êxito (Adorno, 1986).

No sistema capitalista, o trabalhador é condicionado a trabalhar em prol do capital e não consegue sobreviver sem submeter-se a este ciclo imposto. Sujeitado ao sistema, o trabalhador se vê à mercê dos ricos, explorado e desprovido de vantagens, tornando-se então mercadoria nas mãos dos proprietários. "A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele" (Marx, 1998, p. 24).

Com a divisão do trabalho pela superprodução, o homem se compara à máquina, reduzindo o seu tempo de vida em horas trabalhadas. "Posto que o trabalhador baixou à [condição de]

máquina, a máquina pode enfrentá-lo como concorrente” (Marx, 1998, p.27). Neste sentido, há uma redução no número de trabalhadores, visto que é substituível e dispensável.

Ao trocar as suas horas de trabalho por dinheiro, o indivíduo espera que todo esse esforço seja recompensado quando adquire mercadorias que tanto deseja. Mas o que o indivíduo não percebe é que ao fazer essa troca ocorre a perda de si, sua própria humanidade e com isso passa a ser somente mais uma peça do tabuleiro, portanto o fracasso é certo.

A dominação através da cultura é a forma mais eficiente do sistema capitalista obter o comando social. O homem, desde o nascimento é direcionado para a submissão, onde uma massa alienada recebe ordens e executa sem questionamentos. Entender que existe toda uma engrenagem que visa o lucro e que transforma elementos essenciais da vida do homem em uma repleta ausência de sentido é levar o indivíduo à repleta barbárie por meio do estranhamento (Adorno e Horkheimer, 1985).

Diante deste falso cenário a arte se configura em um contexto individualista, pois a lógica do sistema de produção domina a sociedade. A arte implantada nos indivíduos mostra uma sequência desprovida de reconhecimento e significado.

A música difundida pela indústria cultural tem, na maioria das vezes, valores semelhantes, por meio das técnicas de produção idênticas, transformando a cultura em produto de manipulação. O problema que cerca uma sociedade refém do capital é compreender que a cultura contemporânea se tornou uma reprodução sistemática destinada ao enriquecimento da burguesia (Adorno e Horkheimer, 1985).

A burguesia reduz o mundo às tentativas de tornar-se o dono do ser, a dominação pelo trabalho. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o homem somente estará livre desta dominação pelo esclarecimento, pois o que barra o entendimento humano é o medo. “À medida que o homem percebe essa relação rompe-se o encanto e leva o indivíduo a uma tomada de consciência, onde as pessoas passam a se compreender como sujeitos dos processos políticos, respeitando a unidade entre os interesses individuais e os interesses coletivos” (Adorno, 1995, p. 28).

Portanto, a democracia sendo introduzida pela mão da burguesia estabelece um distanciamento do conceito de autonomia e se esta não ocorre a partir das relações com o outro por meio da interação social, não há a internalização da vivência e assim o sujeito não se sente parte do processo, “como se em um cardápio escolhesse fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão da sua emancipação” (Adorno, 1995, p. 34).

Para Martins (2002) a autonomia de um indivíduo está vinculada à ideia de participação política e social e relaciona-se diretamente com o conceito de democracia. Em uma sociedade capaz de dar leis a si própria, elimina-se as diferenças entre governo e governantes, através da introdução da liberdade de opiniões, participação coletiva nas decisões com alternativas

reais. A democracia se consolida quando não há necessidade de domínio do Estado, com a descentralização do poder através de grupos formados para intervenção política e social para representar os interesses particulares ou coletivos.

A contradição de uma sociedade pautada em uma mediação política não pode ser definida como democrática pois, isso só mostram as evidências de uma sociedade dependente, onde as contradições não se resolvem e reconciliam-se, corroborando para a objetificação do indivíduo, que não é possuidor do pensamento crítico e necessita que outrem pense por ele. "O meio que Marx encontra para clamar pela possibilidade de reunificação entre o universal e o particular é a verdadeira democracia" e que "na verdadeira democracia não há sentido conceber o 'social' e o 'político' como duas dimensões separadas" (Progrebinschi, 2007, p. 58-59). Por isso, em uma verdadeira democracia, o Estado não tem a necessidade de existência pois, este em sua essência, instaura a alienação, não respeitando a individualidade do ser humano, onde as regras do universal prevalecem, tornando o coletivo massa.

Adorno (1995), afirma que um indivíduo se torna emancipado pela capacidade do ser humano de se libertar da dominação e da opressão. Isso acontece enquanto superação da menoridade, onde o pensamento exerce papel primordial através da autonomia. O indivíduo sem capacidade autônoma para refletir as contradições sociais se contrai puramente em objeto dominado.

A autonomia é "um processo de construção subjetiva, ou seja, de uma primeira etapa de emancipação, de saída da subalternidade" (Madonesi, 2021, p. 729). Essa saída da subalternidade que Madonesi (2021) se refere é o primeiro passo para que o indivíduo comece a entender os conflitos gerados pela sociedade e Adorno (1995) denomina esta fase como "tomada de consciência".

A característica primordial no alcance da emancipação é a autonomia. Não há como atingir a emancipação com ausência de autonomia do indivíduo. O homem alcança o esclarecimento ao fazer uso de um pensamento autônomo e compreende as contradições sociais e interfere de modo ativo na sociedade (Adorno e Horkheimer, 1985).

No início da humanidade, a arte pouco tinha do sentido que temos na contemporaneidade. A arte desempenhava a função da busca pela sobrevivência: o trabalho. O homem se apropriava da arte na intenção de obter domínio sobre a natureza, através disso repassava o seu modo de vida e toda a sua experiência tornando-se um ser social (Chaves e Ribeiro, 2014).

Em contrapartida a "arte não é uma atividade humana idêntica ao trabalho e suas relações de produção. A arte é uma forma de trabalho no sentido mágico" (Mathias e Coutinho, 2019, p. 228). A sublimação relaciona-se aos meios utilizados para explicação de fenômenos mais complexos, em que o artista foi intitulado como aquele que possuía dons divinos.

Em estudos posteriores percebe-se que a arte é inata a todo ser humano e o "princípio é que a arte é uma capacidade humana" (Mathias e Coutinho, 2019, p. 228). Com o passar do tempo essas



características se modificam e a arte torna-se uma modalidade artificial, “perdendo seu caráter de transversalidade” (Mathias e Coutinho, 2019, p. 228).

O desenvolvimento das forças produtivas, o belo natural foi substituído pelo belo artístico. O belo natural é o estado de não-dominação, o que não foi submetido pelas regras da indústria. Na atualidade a arte foi submetida à criação de uma realidade artificial que esconde o consumismo com necessidades supérfluas que prende o ser humano no mundo das mercadorias e fetichismos, produzindo assim uma aparente liberdade de escolha, uma pseudoindividação (Adorno, 2008).

A arte é a possibilidade de uma experiência que tenha sentido em si mesma, livre das regras da indústria cultural e da racionalidade instrumental, é a imitação do belo natural. “A arte não tem a função de divertimento e não se encaixa em padrões determinados pelo capitalismo, ela é uma promessa de felicidade, é a possibilidade de outras formas de experiência e representa o reino da liberdade” (Adorno e Simpson, 1986, p. 20).

Partindo do pressuposto do valor social da arte, esta não pode ser comparada ao conceito de mercadoria, não pode ser instrumentalizada e relacionada ao idêntico, com “uma relação automática do gosto que não analisa as tensões e contradições da sociedade capitalista”, equiparando, de maneira ingênua, a mercadoria cultural à arte (Chaves e Ribeiro, 2014, p. 12).

A indústria cultural camufla os conteúdos e verdades que se opõe à sociedade e tem com essas atitudes a formação de um indivíduo frágil e adaptado às regras do capital e a apropriação da força de trabalho como mercadoria transforma o sujeito em objeto, isto é, a coisificação (Adorno, 2002).

Esse processo de mercantilização da cultura, “nesse ambiente social industrializado tem por alvo não o indivíduo ou a construção de sujeitos, mas exatamente a sua objetificação, para reificá-lo no processo de produção” (Fabiano, 2003, p. 496). Essas artimanhas do sistema capitalista se escondem na fraqueza do indivíduo e causam consequentemente a não identificação com a “obra artística” gerando assim o estranhamento do artista com sua própria produção (Fabiano, 2003, p. 496).

Nesta perspectiva, a arte não promove uma relação instantânea, mas sim a mediação com a realidade social. “Esta imediatez relaciona-se naturalmente com a lógica de mercado tornando o processo de mediação inviável e o produto estético se distancia da lógica ao identificar-se com a criação de uma realidade ilusória” (Fabiano, 2003, p. 496).

Adorno (2002) alicerça o conceito de cultura ao entorno das produções humanas críticas e conscientes e afirma que a arte está atrelada às produções humanas, sendo estas conscientes ou inconscientes, não são associadas ao extremismo, atribuindo valor de mercado e seguindo as regras do capital. A arte é uma construção de conhecimento e a cultura é o produto da formação humana, os costumes, as crenças e até mesmo as regras sociais que um sistema



econômico estabelece. A cultura deixa de exercer seu papel formador quando a sociedade enaltece às leis da indústria cultural (Adorno, 1995).

A manipulação e o domínio, através da vinculação de uma cultura de massa, mostram um sistema voltado para a racionalidade instrumental (Adorno, 2002). Como em uma indústria, o processo de produção mecânica atende a uma sociedade pautada na ausência de imaginação, substituindo o verdadeiro estilo original (Adorno, 2002).

O estilo artificial da produção imposta governa uma sociedade que introduz elementos universais aos particulares. "A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia que foram colecionadas e neutralizadas como cultura" (Adorno, 2002, p. 14). O Liberalismo inculca nos indivíduos que existe a busca por mão de obra especializada e consecutivamente para gerar lucro é necessário que as pessoas cada vez mais se especializem em técnicas para suprir as necessidades do capital (Saviani, 2007).

A divisão de trabalho intelectual e técnico divide aqueles que trabalham e aqueles que dominam. Da mesma forma acontece com a arte. Uma infinidade de produção desenfreada de "arte" é conduzida ao mercado com valor de troca, para que os seres humanos consumam como cultura. Essa produção dada pela indústria é cada vez mais "estandardizada" e proclamada com margens ao entretenimento. A cultura feita para não pensar. Um amontoado de propagandas incentiva a compra desnecessária que provoca o ciclo vicioso do consumo (Adorno, 2002, p. 17). A cultura para o divertimento e com ausência de significado propõe os momentos em ócio, havendo a ligação entre cultura e tempo livre. A indústria cultural se apropria do nosso tempo livre para deformar o conceito de trabalho.

Aquele que não se adapta ao sistema capitalista ou é massacrado ou é isolado, prolongando a impotência e insuficiência diante à cultura de massas. As pessoas regidas por esse sistema preservam o pensamento de que as condições são iguais para todos, basta se esforçar. Geralmente correm contra o tempo, tentando se esforçar para produzir como uma máquina e o que importa é o lucro (Adorno, 1986).

O pensamento é a principal diferença que separa os homens dos animais. Esta referência não estabelece relação com a razão instrumentalizada, mas sim com os meios que levam o indivíduo à resolução de conflitos sociais, por meio da reflexão sobre as tensões geradas na sociedade (Chaves e Ribeiro, 2014, p. 13).

A possibilidade de o homem perceber a cultura e a arte com ausência de significado, alheia à sua cultura transforma sua vida em um fardo, sem significados individuais e coletivos, causando o estranhamento e a agonia da existência. A contemporaneidade traz um homem atormentado por estes elementos da indústria cultural que vincula a arte e a cultura como peças de uma mesma engrenagem que transforma a vida humana em produto comercial (Adorno e Simpson, 1986).



A Teoria Crítica de Adorno (1995) baseia-se na compreensão da formação social através da análise dos reais motivos que cercam os conflitos sociais e com isso descobrir as condições para intervir neste movimento e dar soluções para destravar o encantamento. A teoria é uma abordagem formativa com um foco político-social.

O problema que cerca a sociedade é o ser humano se julgar esclarecido sem realmente ser, sem se dar conta da sua própria condição, se conduzindo assim à barbárie, a “racionalidade objetiva” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.15). O problema da formação é a realidade da crise contemporânea que cerca a articulação entre formação cultural e trabalho produtivo e transforma a vida do indivíduo na incessante busca pela felicidade conduzida pelo sistema capitalista.

Não há como ter cidadãos emancipados sem ter autonomia. A liberdade velada através do esclarecimento mal-conduzido provoca a pseudoformação e o indivíduo se denomina como um ser pensante, mas na verdade é mais um ser adaptado e programado para seguir às regras do capital (Adorno, 2002).

Nesse contexto, a música é um dos elementos com possibilidade de promover a autenticidade e o resgate da sensibilidade autêntica. O ato de instigar a sensibilidade e reflexão através da riqueza de detalhes são características de uma música séria. Em contrapartida aquela veiculada pela indústria cultural adere um processo de produção mecânica e atende a uma sociedade pautada na ausência de imaginação, substituindo o verdadeiro estilo autêntico e original (Adorno e Simpson, 1986).

A competição que a indústria cultural gera nos produtores de música popular é imensa. Quando um *hit* faz sucesso, outros já entram em ação para superar o que foi lançado, causando um *looping* vicioso da produtividade e o foco principal é o lucro. Não há aqui uma seleção de originalidade, mas o contrário mostrando que quanto mais supérfluo e instigante com ritmos e batidas, mais se cria vínculo com o ouvinte. A ausência de conteúdo significativo, a falta de criticidade, a presença de esquemas estruturais são alguns dos elementos da música feita para as massas. A imitação é a forma geradora de lucro.

O estilo idêntico esconde a manipulação por meio da repetição incessante, que inicialmente passa pelo crivo da internalização e posteriormente de uma aceitação coletiva, onde o *hit* padronizado segue o mesmo percurso dos demais, em uma incessante programação, assumindo as mesmas técnicas triviais.

A música séria presume de elementos que possibilitam a reflexão, a sensibilidade e à percepção crítica, onde estabelece relação de sentido com o natural. Nestes aspectos a música seria um método de formação crítico-negativa, pela recusa do existente, utilizando a contradição e resistência. Logicamente que estas mudanças exigem tempo de mediação e continuidade do processo para romper o encantamento e ressignificar a identidade cultural, desvinculando a cultura do processo produtivo (Adorno, 1995).



Adorno (1995) afirma que “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que seja seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 1995, p. 117) e a reflexão deve ser incitada dentro dos muros da escola, o autoritarismo cede lugar ao diálogo e a criticidade instigada constantemente em debates acerca dos acontecimentos sociais.

A educação, em uma visão adorniana, deve orientar os indivíduos sobre os acontecimentos no mundo, no universal e no particular, as vantagens e prejuízos ao adotar medidas políticas e econômicas que sugerem um entendimento crítico sobre as relações de imposição e adaptação e se elas fortalecem ou resistem a uma falsa realidade social. Para Adorno (1995) a espontaneidade, a imaginação e metodologias que aproximam a prática da teoria são pontos fundamentais para superar a alienação escolar.

Para que uma formação educacional ocorra com uma percepção global e ao mesmo tempo individualizada é necessário entender todo o processo formativo, os elementos que vetam essa formação e alguns indícios mascarados que apresentam a barbárie: o fetiche do talento, visto como gênio; a competição em qualquer nível; atos de violência que ferem uma formação humana; o autoritarismo; o professor como detentor de conhecimento; a fragmentação de conteúdo sem uma conexão com a vida do aluno e com suas experiências de mundo. Estas e outras formas de barbárie implícitas mostram uma realidade escolar ligada ao modo de produção capitalista e alunos são adestrados para servirem a um mercado que transforma o sujeito em produto (Adorno, 1995).

Com o advento das tecnologias houve uma aproximação dos indivíduos com o mundo da informação e a indústria cultural, com uma gama de conteúdos standardizados, com intuito de manipular através da arte dos iguais com a produção por categoria com a finalidade de atingir um número maior de servidores, distribuídos estatisticamente (Adorno, 2002).

Propagandas que manipulam os indivíduos em seu tempo livre, Cinema, filmes, músicas se relacionam com as nuances da indústria alimentícia em ambientes cercados por imagens de produtos que invadem a mente do consumidor. Todo o esquema da indústria cultural para controlar o indivíduo em sua “liberdade organizada e coercitiva” (Adorno, 2002, p. 65). O momento do lazer é uma condição controlada pelo mesmo sistema que comanda o trabalho estranhado, coisificado e um prolongamento da ação de não-liberdade (Adorno, 2002).

O tempo livre é direcionado pela indústria da cultura como o oposto ao momento do trabalho, separando o tempo produtivo e o período do descanso, sinônimo do ócio e a realização de atividades que não utilizam o pensamento e a reflexão. O trabalho estranhado é tedioso, realizado somente para adquirir seu sustento, não é algo autônomo, repleto de sentido, então o indivíduo se vê refém de uma situação que existe para escravizá-lo (Adorno, 2002).

A imaginação, a fantasia, a curiosidade e a reflexão estão relacionadas ao trabalho essencial como utilidade e com isso obter a alegria, a felicidade e realização. Ao perceber o sentido real

para a sua existência e sobrevivência todo o processo se transforma em satisfação. Essa forma de trabalho não é artificial e não é feito para subjugar e controlar a consciência do sujeito, mas sim para incitar a capacidade criativa e para libertar (Adorno, 2002).

Com um histórico marcado pelo domínio e opressão, os negros têm um passado de submissão e obediência com ausência de liberdade e individualidade, o extrato máximo da dominação. Mais de 300 anos de exploração, desprovidos de suas identidades e, após o período da Independência do Brasil, tornam-se marginalizados e expostos a preconceitos extremos (Garcia, 2007).

O modo diferente de ver a sociedade através da música surgiu como forma de combate ao preconceito étnico e a desigualdade social e, ao narrar fatos do cotidiano, infere um mundo de experiências e contradições (Felix, 2005). O *rap* é "um instrumento de intervenção na realidade, suas temáticas narram episódios de violência, comércio de drogas e as péssimas condições de vida nos bairros periféricos" (Oliveira, 2011, p. 35-36).

Alvo de fácil acesso, o negro se adequa às regras sociais impostas por um mercado competitivo que comanda através da ideologia neoliberal de um sistema opressor, onde explora o trabalho alheio para obtenção de lucro e enriquecimento próprio. O negro, descaracterizado de sua cultura, religiosidade, de sua vida, identifica-se pelo estilo *rap* como expressão de sentimentos, ritmo e poesia (*Rhythm And Poetry*). A desigualdade social e a sua existência repensada nas letras musicais (Garcia, 2007).

De acordo com Garcia (2007) fica claro que o *rap* surgiu com finalidade de resistência e denúncia das mazelas sociais, com um caráter reflexivo frente ao esclarecimento social. O trabalho dos *rappers* no Brasil, inicialmente, adquire visibilidade pelo referencial transgressor, mas ao passar do tempo, vários *rappers* adequam-se ao esquema de mercado e o vislumbre do capital ganha poder (Nascimento, 2015).

O grupo Racionais MC's entrou para os holofotes do comércio em 1988. Suas músicas denunciavam a ausência de oportunidades dos marginalizados e ficou conhecido por elevar o *rap* a um movimento de resistência social. Posteriormente surgiram os grupos Pavilhão 9, Sabotage, Realidade Cruel, Dina Di, Facção Central, MV Bill e RZO que trouxeram para suas letras um modo diferente de perceber a sociedade, com reflexões cotidianas da realidade. Inicialmente as gravações eram caseiras e conseguiam divulgar em modalidade pirata, com gravações amadoras, mas depois da consolidação do ritmo, o *rap* ganha visibilidade e a mídia consagra com clipes de gravadoras famosas (Oliveira, 2011).

Nas letras do *rap* nota-se falas agressivas com a linguagem irônica por meio de metáforas, antíteses e paradoxos, "letras concebidas como engajadas e remetem a protestos e posicionamentos ofensivos" (Oliveira, 2011, p. 33). Os adeptos ao estilo são das classes marginalizadas economicamente, "trata-se do grito dos excluídos" (Oliveira, 2011, p. 46).

Apresenta reflexão de problemas que cercam a sociedade, a busca por espaço e o estilo é visto com negatividade e rebaixado pela “suposta ausência de técnicas e conhecimentos” (Oliveira, 2011, p. 46).

De acordo com Oliveira (2011) o estilo tornou-se marginalizado e repudiado, pois não se adequa a uma postura estética padronizada pela burguesia para ser definido como cultura. Retirar palavrões, gírias e toda a violência exposta nas canções seria uma espécie de embelezamento para ser aceito e por isso perderia a originalidade e a autenticidade do estilo. O *rap* brasileiro se destoa da produção norte-americana, pois a maior parte das canções que veiculam nas rádios são estadunidenses, por não ter características ofensivas.

Oliveira (2011) considera o *rapper* como um sujeito engajado, aquele que traz a reflexão política, econômica e social através da arte musical. “O engajamento no *rap* se espraia em um conjunto de ações, valores, práticas, discursos que estendem o seu raio de ação às relações entre música e sociedade, entre cultura e política” (Oliveira, 2011, p. 70). A política é o elemento mais importante que passa pelo *rap*, como elemento conscientizador. Direcionar os indivíduos para a compreensão de ações que se ligam aos poderes legislativo, executivo e judiciário e mostrar o papel do Estado, que deveria ser um agente de resolução e intermediário das tensões sociais geradoras de conflitos (Oliveira, 2011, p. 70).

Ao refletir sobre a política permite aos indivíduos a participação nos processos implícitos e alienáveis geradores de desigualdades que alargam as injustiças e contribuem para a exploração e subserviência da classe trabalhadora. A política deve ser pensada de forma global, entender todos os mecanismos de atuação, não de forma isolada, deve ser pensada como sinônimo de poder e que nada escapa de suas dimensões (Oliveira, 2011).

Nascimento (2015) considera a música padronizada pela indústria cultural como uma ideologia para atingir um grupo específico já consolidado pelo sistema e os indivíduos, ao ouvir o *rap*, adequam-se a uma similaridade programada e idêntica que preserva o mesmo esquema rítmico, com temáticas variadas que instigam a violência, apologia às drogas, a luxúria e ao consumismo, portanto estas pessoas acreditam agir contra um sistema opressor, mas na verdade, é uma forma de manipulação direcionada (Adorno, 2002).

O *rap* possui, em sua essência, a finalidade de resistência social, mas também passa a ser um produto da indústria cultural ao ser veiculado nos meios de comunicação de massa, negando assim esse movimento de reflexão às contradições sociais, despertando a violência, a criminalidade, a luxúria e o consumismo (Adorno, 2002).

O estereótipo dos *rappers* pode aguçar o desejo de consumo, mas em contrapartida, são elementos que marcam presença e ganham aspectos de contestação, mostrando os exageros sociais e a grande necessidade de uma minoria ser vista pelas desigualdades sociais que representam. Aos poucos o estilo considerado excluído começa a ganhar os holofotes da



famosa indústria que promove uma falsa arte para aquisição de capital. Esse paradoxo remete a questionamentos severos por parte dos críticos e estudiosos da música considerada séria pois, apresenta uma contradição excêntrica entre “exclusão e integração” adquirindo “visibilidade e representatividade” (Nascimento, 2015, p. 120).

Cosiderações Finais

Apesquisa mostra a relação entre teoria e prática no fazer pedagógico para obtenção de possíveis ações no ensino-aprendizagem que potencializem a práxis. A Teoria Crítica frankfurtiana norteou elementos necessários para o despertar crítico dos indivíduos escolarizados.

Assim como os próprios adolescentes responderam nas perguntas da pesquisa, sim o *rap* possui potencial formativo, mas é preciso que o professor saiba mediar através de uma consciência crítica os jovens no processo de ensino-aprendizagem.

Logicamente que o *rap* também possui um potencial deformativo, com letras que instigam à violência e à criminalidade, por isso não se pode subjugar e prestar uma prática pedagógica alienada com promoções ilusórias que corroboram para transformar o sujeito em objeto, em uma pseudorealidade.

A prática pedagógica precisa mostrar as reais facetas de uma sociedade que transforma a cultura em fetiches estilizados por uma elite que promove a ausência do pensamento crítico para escravização de sujeitos adaptados à uma condição degradante.

Então, dentro dos aspectos pedagógicos, a pesquisa mostra a existência de duas modalidades de *rap*: o *rap* de resistência e o *rap* comercial. O *rap* de resistência busca é um movimento pautado no esclarecimento social, já o *rap* comercial prevalece as características advindas da indústria da cultura, transformando seres humanos em objetos alienados, programados e deformados a serviço do capital.

Referências

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Trad. A. Mourão. Lisboa: Arte e Comunicação, 2008.

ADORNO, T. W E SIMPSON, G. **Sobre música popular**. In: Gabriel Cohn, (org.). Col. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução wolfgang Leo Maar. 5.ed. revisada, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Juba Elizabeth Levy; Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida; Maria Helena Ruschel. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, W. HORKHEIMER M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CAMARGOS, R. **Política e cotidiano**. In: . *Rap e Política: percepções da vida social brasileira*. Uberlândia: Hucitec, 2015. p. 79-93.

COSTA, C. Aparecido da. **Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria adorniana**. [manuscrito] / Cristiano Aparecido da Costa. 2017. 160 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás, 2017.

CHAVES, J. C.; RIBEIRO, D. R. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Revista Psicol. Soc.**, [S.l.], 26(1), p. 12-21, 2014.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, nº 83, p. 495-505, ago-2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200010>. (Acesso 27/04/2024, às 14:50).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, A. S. A. da. 'Rap' nacional: estabilização do discurso da violência ou construção de uma nova identidade?. **Literatura e Autoritarismo**, [S. l.], n. 1, p. e2, 2008. DOI: 10.5902/1679849X74305. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/74305>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GARCIA, A. **Lutas por reconhecimento e ampliação da esfera pública negra**: cultura hip-hop em Goiânia – 1983 - 2006. 2007. 211 f. Dissertação (mestrado em Culturas, Fronteiras e Identidades – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/garcia_allysson.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HORKHEIMER, Max. A Presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais. *Revista Praga*, n.7. São Paulo: Hucitec, p. 121-132, 1999.

LOURENÇO, M. L. **Cultura, arte, política e o movimento hip hop**. Curitiba: Chain, 2002.

MADONESI, M. O conceito de autonomia no marxismo contemporâneo. **Revista Direito e Prax**, Rio de Janeiro, vol. 12, nº 1, p. 707-733, 2021.

MARX, Karl. **O capital**: o processo de produção do capital. Trad. R. Anna, vol.2. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. *Cad. de Pesquisa*, nº 115, [S.l.], p. 207-232, mar.-2002.

MATHIAS, M. S.; COUTINHO, L. C. S. A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora. Revista **Germinal: Marxismo e Educ. em Debate**, vol. 11, nº 3, Salvador, p. 223-234, dez.-2019.

MORGADO, A. C. As múltiplas concepções de cultura. **Revista Múltiplos Olhares em Ciênc. da Educ.** vol. 4, nº 1, [S.l.], p. 2-8, mar.-2014.

NASCIMENTO, Mayk Andreele do. **O mundo do rap**: entre as ruas e os holofotes da indústria cultural. 2014. 169 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. **Música e Política**: percepções da vida social brasileira no *rap*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, R. A. de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Revista Kíneses**, Vol. 2, nº 3, [S.l.], p. 72-78, abr.-2010.

OLIVEIRA, M. C. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho. Patos de Minas**: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011.

PROGREBINSCHI, T. O enigma da democracia em Marx. **Revista Bras. de Ciênc. Soc.** Vol. 22, nº 63, [S.l.], p. 56-168, fev.-2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Bras. de Educ.** V.12, n.34, [S.l.], p. 152-165, jan./abr., 2007.

S E M I T I D O U S

ARTE E TECNOLOGIA NO RITMO CIBERNÉTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Heliane de Fátima Lima¹

Mônica Mitchell de Moraes Braga²

Resumo

Este artigo é resultado de um breve passeio com estudantes da geração Z, pelo ciberespaço, com uma proposta pedagógica para o ensino de arte no ensino médio do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Juvenal José Pedroso em Goiânia-Goiás. O ciberespaço é um campo fértil de conhecimento, busca ampliar os estudos da arte/tecnologia por meio da cartografia de aplicativos digitais na criação da arte/imagem e arte/vídeo na aprendizagem dada pelos recursos multimídias, através de um olhar sensível e estético. A partir dos conceitos da cultura da convergência (Jenkins, 2009; Lévy, 2000) que explica as mudanças na forma, de como as pessoas consoem e produzem conteúdos, através de diferentes mídias.

Palavra-chave. Ensino de arte. Ciberespaço. Geração Z. Proposta pedagógica. Ensino Médio.

¹ Mestranda Profissional em Artes – PROFARTES – IFG-Câmpus Aparecida de Goiânia. Licenciada em Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás (UFG), Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. Professora de Arte da II fase do ensino fundamental e médio da Secretária Estadual de Educação do Estado de Goiás. Email: helianefat@gmail.com

² Doutora em Arte pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC-GO). Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Inhumas. Professora do Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES/IFG. Email: monicamitchell@ifg.edu.br



Introdução

Minha experiência como docente nasce em 2010, em escolas públicas estaduais e municipais da região leste de Goiânia-Goiás, com os estudantes da II fase do Ensino Fundamental, com faixa etária de 11 a 15 anos de idade, e ensino médio, de 14 a 18 anos. Como profissional da área de artes visuais, passei por várias instituições escolares devido à baixa quantidade de aulas de arte estabelecidas pelo currículo. Isso sempre dificulta a formação de carga horária do professor de arte em uma única escola. Muitas vezes fiquei em até três escolas, convivendo com várias realidades institucionais, relações profissionais e de poder ao mesmo tempo, sendo um desafio para mim enquanto professora. Minha área de atuação e pesquisa sempre esteve ligada à inovação das práticas pedagógicas unidas à arte, educação e tecnologia nos processos de criação artística.

Compreendo o ciberespaço como campo de experimentação do fazer artístico e identifico pontos de interesses dos estudantes do Ensino Médio no cenário da sociedade atual. A intenção foi refletir aos seguintes questionamentos: Como utilizar o ciberespaço e as ferramentas multimídias nos processos criativos? Como promover processos de criação a partir dos aplicativos digitais? Como cartografar as comunidades e espaços vivenciados pelos estudantes do ensino médio?

As tecnologias contemporâneas provocam mudanças na forma de se comunicar e ampliam as possibilidades de novas formas de viver, pensar, interagir e ler o mundo ao seu redor. O uso dos recursos tecnológicos no âmbito escolar vem se consolidando aos poucos, a exemplo das plataformas, redes sociais, prontas a serem desbravadas e conquistadas, promovendo conhecimento e experiências estéticas.

Repensar e propor metodologias que vão ao encontro da perspectiva contemporânea é importante para compreender como acontece o funcionamento das interações e migrações de uma plataforma a outra pelos estudantes dentro do ciberespaço. Os caminhos, os conceitos, as formas de comunicação, e os processos de criação artística e as interações nas redes sociais, como blogs, aplicativos de mensagens e fóruns de discussões, traçam caminhos para o surgimento de novas culturas, inclusive no ambiente educacional sobre o qual essa pesquisa se propôs.

Ciberespaço como território de possibilidades para a criação artística

Os estudos do ciberespaço³, ou espaço virtual, começam a tomar forma por volta dos anos 80, estabelecendo um lugar de possibilidade de encontro com múltiplas culturas. Nesse espaço simbólico há possibilidades de imersão, dada pelos fluxos de interação entre indivíduos e/ou

³ Os estudos do ciberespaço, ou espaço digital/analógico, começam a tomar forma por volta dos anos 80, como lugar de encontro e desencontro de culturas. O termo ciberespaço, cunhado primeiramente pelo escritor canadense (Gibson apud Silva, 2014, p. 2; Lévy, 1999, p. 92), nos ajuda a compreender as tecnologias digitais, assim como o seu funcionamento e a dinâmica que acontece nas plataformas.



grupos que o acessam, formando uma grande comunidade virtual com diferentes objetivos na busca por diferentes conteúdos. Esse espaço virtual imersivo e interativo pode ser classificado de acordo com seu formato, finalidade ou tipo de mídia. Geralmente são ambientes com textos, vídeos ou áudios sendo acessados concomitantemente. Esse espaço virtual lembra muito os videogames. Essa dinâmica tem provocado profundas mudanças na sociedade que se propõe a participar dessas propostas imersivas. Os indivíduos ampliam sua percepção de mundo, sua forma de pensar e agir.

[...] encontramos-nos aqui no âmbito de um espaço estriado. Para os autores, a cidade seria esse espaço por excelência, mas aqui podemos fazer uma analogia com o ciberespaço, dada a forma em que as grandes corporações vão hoje colonizando toda a superfície de tal espaço, apropriando-se de nossas informações pessoais para tornar nossa experiência cada vez mais manipulada e direcionada (Albuquerque; Henning; Fonseca, 2018, p. 6-7).

Essas mudanças provocadas pelo avanço das tecnologias têm sido fonte de estudo para novas culturas, como a cibercultura. Lévy (2000) defende a ideia da construção dos laços sociais, sendo que interesses comuns, ideias, saberes e conhecimentos são construídos dentro do ciberespaço, que posteriormente se transformam em narrativas e conhecimento que ali estão a serem manipulados e interpretados.

Atualmente, educadores reconhecem o ciberespaço como campo de ensino/aprendizagem, bem como um espaço de possibilidades para processos de criação artística. Utilizar as ferramentas multimídias a favor do processo do ensino da arte é um despertar para a aceitação do experienciar, que perpassa caminhos cheios de variações nas diversas possibilidades de criações artísticas.

160

O ensino de arte, no contexto contemporâneo

O ensino de arte no contexto contemporâneo pode contribuir para estimular o pensamento sensível e estético. Neste processo educacional, escola, arte, contexto da contemporaneidade e os aspectos socioculturais estabelecem relações importantes a serem pensadas, desenvolvidas e mediadas pelas instituições de ensino.

Com base no impacto no desenvolvimento tecnológico, essas abordagens descentralizam os saberes tradicionais do/da professor/a e dos currículos, engessados, valorizando as diversas formas de manifestações artísticas e estéticas ligadas ao cotidiano social e privado dos/as estudante. Esse espaço se tornou, para muitos, um lugar de troca de discussões de experiência e compartilhamento, tanto positivas quanto negativas.

[...] A invenção das tecnologias na arte [...] permite experimentar outros modos de produzir, passando a partir de agora pela interatividade, por processos, obras efêmeras, imateriais e híbridas pela possibilidade aberta pelo ciberespaço, a telepresença e



a virtualidade etc. Essas novas práticas têm um efeito que ultrapassa o domínio estrito da arte: elas agem diretamente sobre [...] a percepção do tempo e do espaço e, eventualmente, sobre o design do humano (Poissant, 2003, p. 121).

Para Kenski (2007, p. 45), o ensino e o uso das tecnologias mediado pelo/a professor/a e tecnologia abrem as oportunidades, permitindo enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresentando-se como um meio de pensar e ver o mundo. Utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, por meio do tempo, velocidade e movimento.

A mediação é feita através do trabalho pedagógico, o que é fundamental para conhecer, analisar e compreender as subjetividades do público e do ambiente digital. O papel do professor/a no século XXI é mediar, fazer a curadoria dos conteúdos e possibilidades técnicas disponíveis no mundo digital, apresentar possibilidades, adaptando-os para atividades pedagógicas voltadas aos interesses dos estudantes do ensino médio.

Sobre a disseminação das tecnologias e aprendizagem, Cordeiro e Gomes afirmam que:

Esse paradigma manifesta-se por meio da penetração dessas TICs em todos os domínios das atividades humanas como elemento estruturante destas atividades, pela convergência de tecnologias específicas para os sistemas integrados e por sua aplicação na geração de conhecimentos e de dispositivos. Com isso, temos um processo de reconfiguração das redes sociais no qual permanentemente ocorre a aprendizagem, que implica a redefinição e a apropriação das inovações em seus contextos reais de uso. (Cordeiro e Gomes, 2012, p. 24)

161

No que tange às artes visuais, podemos dizer que as possibilidades de interação no ambiente digital foram ampliadas desde as obras da artista Lygia Clark, a qual já propunha interação e cocriação em suas obras. O encontro com a arte no ciberespaço, pressupõe diálogo entre os agentes, e muitas vezes a comunicação acontece. O diálogo e a interação antes com esculturas (Os Bichos -1960), ou mesmo com vestimentas (Eu e o Tu - 1967). As obras como as de Lygia Clark agora ocorrem entre o ser humano com *softwares/hardwares*.

A arte é acima de tudo comunicação, ou seja, um evento a ser vivido em diálogo com um sistema dotado de hardware e software e não mais com um objeto. A partilha com os participantes da experiência modifica a relação obra-espectador, pois não mais se trata de um público em atitudes contemplativas, mas de sujeitos/atuantes [...] em ações e decisões que são respondidas por computadores. É o fim do "espectador" em sua passividade. A passividade é trocada pela possibilidade. O espectador, que somente experimentava a dinâmica da obra nas etapas interpretativas de natureza mental, troca sua atitude por possibilidades que devem ser exploradas ao provocar um sistema (Domingues, 2002, p. 61-62).

Domingues (2002) versa sobre esse sujeito atuante, interativo, e não mais somente contemplativo em diálogo com a arte. Na atualidade, os recursos multimídias podem se transformar em ferramentas pedagógicas nas mãos dos/das estudantes. Estes são capazes de criar, falar de suas



vivências e experiências a partir das linguagens digitais, ampliando as possibilidades que ainda estão à espera de serem descobertas, analisadas, reconhecidas, conquistadas e redefinidas.

O Centro de Ensino em Período Integral locus da pesquisa

O Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) é uma modalidade de ensino implementada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Estado de Goiás. A jornada diária do CEPI é de 7 a 9 horas, a depender do modelo estabelecido para cada unidade escolar.

A matriz dessa modalidade de ensino inclui, além dos componentes do Núcleo Comum, outras disciplinas diversificadas. Uma das disciplinas diversificadas são as eletivas em que o/a professor/a cria e apresenta seu projeto semestralmente, com temas diversos, como cultura, artes visuais, dança, fotografia, vídeos, literatura, cinema, entre outras. Os/as estudantes escolhem segundo seus próprios interesses. São duas aulas semanais tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. A proposta pedagógica aqui apresentada foi realizada em uma dessas disciplinas eletivas de artes visuais no CEPI Juvenal José Pedroso.

A disciplina eletiva corresponde aos conteúdos formativos que valorizam o ensino de arte entrelaçando os conteúdos de forma interdisciplinar. O professor elabora e apresenta o projeto de forma oral aos estudantes, em seguida ele é divulgado nas redes sociais. A ideia da proposta surgiu, primeiramente, da minha inquietude enquanto professora de artes visuais e das reflexões da minha própria prática ao observar o dia a dia da sala de aula no contexto atual, após os vários momentos de observação do espaço escolar, nas expectativas individuais dos/as estudantes com suas particularidades subjetivas e coletivas.

Nesse sentido, foi possível perceber que estes estudantes estão sempre conectados às redes sociais, como consumidores, produtores de conteúdos e produtos. As aulas aconteceram, na sua maioria, no auditório da escola onde ficam os computadores e o sinal de internet é melhor, sendo conduzidas e organizadas em um ambiente acolhedor e com o reconhecimento dos saberes prévios dos/das estudantes na experiência dos processos criativos da arte e tecnologia. Foram muitos os momentos de escuta e reconhecimento do repertório cultural dos estudantes e a percepção do quanto eles são influenciados pelos personagens de filmes e jogos eletrônicos da industrial cultural.

No caso desta pesquisa, foi divulgado para as turmas do ensino médio. Em seguida realizou-se uma dinâmica do processo de escolha do projeto por meio de um cartaz contendo um *QR Code* do tema e o nome professora, foi espalhado em pontos estratégicos no pátio da escola para que os estudantes, procurasse o projeto de sua preferência, fizessem sua inscrição.

A proposta pedagógica

A proposta pedagógica aqui apresentada foi *Um Breve Passeio pelo Ciberespaço com os/as estudantes do Ensino médio do CEPI: Juvenal José Pedroso* dentro do projeto *Arte que conecta*, tema da disciplina eletiva com 20 estudantes.

A primeira etapa – conhecendo a geração Z na visão dos estudantes – foi realizada por meio de conversas individuais e coletivas durante as quais eles puderam falar de suas expectativas e experiências com o ciberespaço e as redes sociais. Essas conversas perduraram por um total de 2 aulas de 50 minutos cada, em que foi possível criar narrativas escritas e desenhos.

Nesse momento, eles/as despertaram o interesse para falar das suas próprias experiências com a arte digital. Nessa etapa, ficou decidido que iriam fazer uma pesquisa sobre a Geração Z, também intitulada pelo apelido de *Zap⁴*, devido as suas características peculiares.

Para Domingues (2002, p. 70), “gerações se definem primeiramente por compartilharem uma posição biológica – nascimento e morte”. Ainda segundo Domingues, “uma vez que a construção social das identidades é fenômeno amplamente estabelecido nas ciências sociais” (2002, p. 77), a geração Z, hiper conectada, corresponde às pessoas nascidas entre 1995 e 2010, durante a passagem do século XX para o XXI, dentro de um sistema natural digital e pela busca incessante de qualidade de vida entre desafios e equilíbrio, no universo da multiplicidade entre o mundo físico e o virtual.

A estudante A⁵ disse que *“o perfil da geração Z é individual e com particularidades bem subjetivas de se relacionar socialmente. Uma delas é ficar horas trancado em um quarto conectado às redes sociais ouvindo música, jogando”*. Isso também os tem colocado em um lugar solitário. O jovem dessa geração é capaz de fazer muitas coisas ao mesmo tempo; é capaz de estudar ouvindo música, por exemplo. Estão na busca pela experimentação por coisas novas diariamente. Durante a pesquisa houve várias representações através do desenho e da pintura sobre o que pensam da geração Z.

Na segunda etapa – a roda de conversa – abriu-se um diálogo maior de aproximação e interação entre professora e os/as estudantes, onde foi possível a exposição de desejos sobre a possibilidade de uma produção artística por meio de dispositivos eletrônicos. Essa etapa constituiu um momento muito importante para mim enquanto professora de artes visuais, pois estava movida e envolvida com a proposta, com muitas expectativas sobre o processo como um todo. Momento este de escuta de ouvir seus desejos suas subjetividades em relação a artistas, séries, desenhos, filmes, jogos preferidos, heróis de infância. Fomos construindo narrativas

⁴ De zapear entre um conteúdo e outro. Geralmente à distância, usando um controle remoto ou movendo com os polegares, rolando a tela do celular ou trocando abas do computador de forma frenética à procura de algo que lhe capture a atenção ou interesse.

⁵ Na escrita dessa proposta será utilizado letras do alfabeto para se referir aos estudantes participantes.



importantes que influenciou nos resultados do projeto. A ideia era conhecer mais de perto o repertório cultural deles, seus gostos e as suas expectativas. Foi possível proporcionar um ambiente prazeroso, onde puderam tirar muitas fotos e selfies, com vários acessórios óculos escuros, perucas coloridas, trazendo ao ambiente um lugar agradável e de interação, fomos construindo laços comuns que valorizaram o processo como um todo.

Essa prática de organizar e proporcionar um ambiente agradável aos estudantes como parte de processo pedagógico conversa com as ideias de Lygia Clark, com seus objetos, ressaltando, sobretudo, casulos, bichos trepantes, objetos relacionais, luvas e máscaras sensoriais, ou seja, uma relação total da arte com o corpo e a vida (Rosa, 2015 p. 44).

A terceira etapa – cartografando espaços e criando imagens com tecnologias digitais – envolveu a cartografia, entendida aqui como o resultado da experiência no território. Nesse sentido:

A cartografia é uma ferramenta de apropriação e empoderamento através da representação subjetiva dos espaços experimentados. Considera, ainda, o caminhar como uma tática e uma ferramenta de atuação mínima capaz de transformar e (re) criar o território, pois ao caminhar, o sujeito já interfere na paisagem. A experiência do caminhar e mapear o ambiente já tece, portanto, uma cartografia poética (Braga, Guimarães, 2014, p. 2).

Nesse processo criativo os/as estudantes podiam entrar e sair quando quisessem do auditório. Pesquisar, experimentar foram fluxos de interação dos/as estudantes na busca por fazer escolhas de softwares e como se produz arte com tecnologia digital. Como professora e mediadora desse processo, também tive que pesquisar alguns aplicativos e compreender o funcionamento da arte produzida pelos meios eletrônicos, como smartphones, computadores e tablets, assim como todo o processo de criação. Apresentei algumas técnicas e efeitos do desenho e pintura digital. Os alunos também trouxeram possibilidades de aplicativos.

Para entender o funcionamento desse processo de linguagem artística é preciso fazer uma escolha de um *software* indicado pelo estudante. Num segundo momento vem a ação criativa, em que se cria um esboço do projeto final que se deseja alcançar. Os *softwares* e aplicativos trazem várias opções que o/a estudante pode experimentar, como: desenho em camadas, desenhar com cores, excluir camadas do esboço, transformar fotografias em desenhos digitais, colocar efeitos em imagens. As possibilidades são muitas.

Eles/as encontraram diferentes possibilidades, ferramentas e técnicas. Optei por deixá-los fazer suas próprias escolhas dentro de uma multiplicidade de maneiras de produzir arte com a tecnologia digital. Eles/as puderam corrigir, retocar ou remover imperfeições, criar efeitos, para atingir os resultados desejados.

Diante das suas escolhas de software podemos citar alguns aqui como o Instagram, o Mosaic e desfoque, o *Capcut*, o *Canvas* e tantos outros. Esses aplicativos possuem uma barra de

ferramentas e uma sequência de efeitos para trabalhar uma imagem ou vídeo, e os/as estudantes depositavam suas produções no aplicativo do *WhatsApp*.

Figura 1: Paisagem urban. Estudante V



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2: Repertório cultural. Estudante F



Fonte: Acervo da autora (2024).

As subjetividades as escolhas dos estudantes V e F apresentados aqui nas figuras 1 e 2 vão além da manipulação da imagem, traz a questão fisiológica e discussões sobre o “gosto” sobre o que é agradável para um talvez não seja para outra pessoa, ou vice versa ainda que seja na mesma sociedade, falar do gosto no Brasil tecem muitas histórias, aqui existem muitos tipos de gosto pelo encontro de múltiplas culturas das diversidade, locais e regionais somos influenciados a certas formas de culturas isso influenciam o comportamentos das representações do gosto social através das propagandas, cenas de filmes, telenovelas com imagens de alimentos, comportamentos, nas redes sociais as formas se ampliam, onde estamos sendo convidados a experienciar o gosto na vida nas relações sociais e muitas vezes aberto a novas experiências na relação gosto de muitas formas.

A quarta etapa envolveu o experienciar estilos, efeitos com as tecnologias digitais. Nessa etapa, iniciei propondo a arte/vídeo da Glitch Art, uma das vertentes da arte contemporânea que traz a narrativa de que a máquina/imagem perfeita já não é tão importante. Essa expressão artística busca uma experiência na exploração da estética do erro pelo aparato analógico, e ainda estimula a experimentação através da arte dos borrões das imperfeições e dos efeitos. Essa prática artística trata-se de rejeitar as regras e de fazê-las em nome da experimentação.

Segundo Fernandes (2010, p. 21), “uma primeira formalização da estética do erro foi produzida por Kim Cascone, em seu ensaio “The Aesthetics of Failure”. Cascone discute o erro na música eletrônica, mas sua influência estendeu-se para a arte digital em geral”. Ainda segundo Fernandes, “a expressão “Glitch” para designar também obras visuais da mesma orientação deve-se, aparentemente, ao artista Ant Scott, e Iman Moradi é talvez seu primeiro teórico, com sua

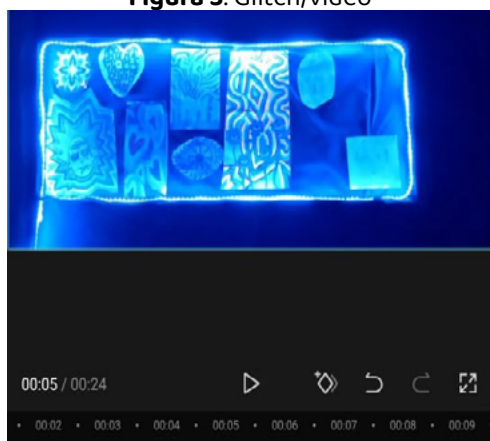
dissertação "Glitch Aesthetics, de 2004" (Fernandes, 2010, p. 22); na arte digital uma consciência do erro como objeto e estética explorada por diversos artistas.

Aproveitando o acaso, ou até mesmo provocando-o a partir da experimentação, essa expressão artística acontece por meio da tecnologia sob um viés subversivo e político que busca quebrar regras e paradigmas do que é arte. Permite inúmeras possibilidades de criação nestes processos de desconstrução da imagem na sua composição. A vulnerabilidade dos sistemas que geram uma imagem chamou a atenção de muitos artistas e essa técnica tem estado presente em mostras e exposições, além de seus signos serem expandidos em muitas áreas, principalmente nas indústrias têxtil e na confecção, servindo de estampas para roupas e acessórios, jogos digitais, paisagem digital, entre outros. O visual Glitch vêm sendo popularizado pela manipulação de fotografias, vídeos, ilustrações e arquivos corrompidos, o que possibilita uma diversidade na criação de combinações de efeitos, cores, formas e texturas. Gazana (2015) descreve

Pode-se dizer, então, que esta arte é um gênero que utiliza a tecnologia para trabalhar com a "corrupção de dados e erros [falhas] de comunicação e de tradução de dados digitais" (GAZANA, 2013, p.83) "facilitado pela manipulação, destruição e modificação de equipamentos eletrônicos como TVs, tablets, computadores, videogames, entre outros" (GAZANA, 2014, p.22). (Gazana, 2015, p. 1264)

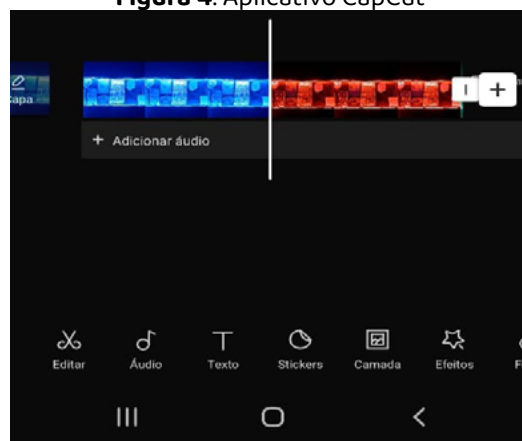
A aluna J.A traz a expressão artística por meio técnica da ilusão feita através das combinações de cores e linhas na construção e desconstrução de imagem por meio do desenho pictórico, posteriormente finalizado no aplicativo digital (resultado da combinação de linhas e cores e efeitos do led) e arte/vídeo através do aplicativo *Cap Cut* nas figuras 3 e 4.

Figura 3: Glitch/vídeo



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 4: Aplicativo CapCut



Fonte: Acervo da autora (2024).

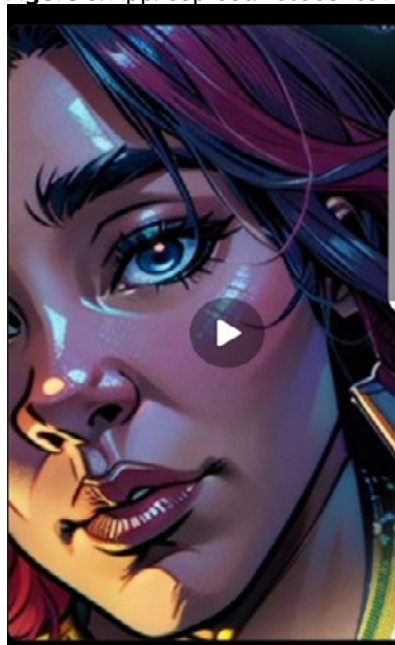
Para Pereira (2011), a experiência estética vai muito além da capacidade perceptiva, sendo uma suspensão das análises explicativas, abrindo espaço para uma contemplação e fruição desinteressada, atentando-se para os novos efeitos que a obra possa vir a produzir. O sujeito

deve se despir dos preconceitos do rigor ou a falta deles pode interferir na experiência do olhar frente aos objetos artísticos. A fruição com a arte tecnológica-digital consiste em explorar as diferentes maneiras da experiência a partir dos recursos multimídias, quais os efeitos ela ainda pode produzir e exercitar os sentidos para a diversidade que o mundo moderno oferece. O autor traz como exemplo os *ready-made* de Marcel Duchamp – os objetos podem ser deslocados de seu contexto e ser experienciados pelo público para explicar as possibilidades da experiência estética. Esses elementos, quando manuseados com um olhar na arte, criam narrativas visuais que dialogam com a cultura digital contemporânea.

As artes visuais encontram um campo vasto para a experimentação utilizando os recursos multimídias, reconhecendo esses erros de forma proposital ou não, em que o espectador possa compreender esse tipo de arte e refletir sobre a percepção da arte em diversas situações do cotidiano. Essa técnica simula efeitos, mas faz explorar outros modos da criação da arte, encarando os “acidentes” do mundo digital, podendo levar o aluno a resolver problemas da vida diária. A experiência com a Glitch Art é uma forma de expressão artística que transforma falhas e ruídos em arte.

Nessa experiência, os/as estudantes exploraram uma maneira de transformar fotos em formato de histórias em quadrinhos e até mesmo se colocando como personagem, dentro do processo criativo com histórias próprias, como na figura 5.

Figura 5: App. Cap Cut. Estudante A.



Fonte: Acervo da autora (2024).

A geração Z, conhecida por sua facilidade com a tecnologia e mídias digitais, tende a usar as plataformas, vídeos de reações no Tik Tok e Youtube para criar e consumir diferentes conteúdo.

Criar vídeos de reações, análises e teorias populares e compartilham entre os jovens. São mais engajados nas comunidades de fãs, na participação em eventos e convenções. O acesso a plataformas de streaming como *Netflix*, *Crunchyroll* e *Amazon Prime vídeo*, facilitou o consumo de filmes, séries, animês, jogos, e outros, essas plataformas permitem que os fãs assistam a vários conteúdos midiáticos a qualquer momento, aumentando o interesse e a acessibilidade do público jovem que se beneficia dessa facilidade.

Nesse sentido, os estudos do pesquisador Henry Jenkins (2009 p. 29) nos ajudam nessa compreensão com o termo da cultura da convergência para explicar as mudanças na forma, de como as pessoas consomem e produzem conteúdos através de diferentes mídias. O autor traz a convergência dos meios de comunicação “A narrativa transmídia se apoia em um tripé como base nos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva” (Jenkins, 2009, p. 29), as pessoas consomem diferentes mídias no cinema, na televisão, nas redes sociais entre outras; as produções artísticas não se concentram somente em um tipo de mídia para contar uma história, mas de maneira colaborativa.

A cultura participativa descreve Jenkins “contrasta com as noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, agora podemos considerá-los participantes” (2009, p.30-31). Na relação entre produtores e consumidores, a exemplo temos os fóruns e discussões na internet, que são uma maneira muito utilizada pelos consumidores de filmes, séries, animê outros. As plataformas de *streaming* e redes sociais, os blogs, sites hoje assumem o papel de ferramenta de interação de conhecimento nas mãos dos consumidores.

A inteligência coletiva segundo Jenkins (2009 p.55), argumenta que as pessoas subordinam sua expertise individual a objetivos para fins comuns. É impossível uma pessoa saber de todas as coisas. Os saberes devem ser compartilhados para que o conhecimento chegue a mais pessoas de forma a serem transformados em conhecimento na perspectiva de contribuir, de certa forma, para as capacidades intelectuais.

Considerações finais

Os estudos voltados ao reconhecimento do ciberespaço é um campo fértil de experimentação do fazer artístico, que se apresentou como ponto de interesse dos estudantes do Ensino Médio. As situações apresentadas a partir dos resultados dos trabalhos dos estudantes reforçam a importância de se trabalhar com tecnologias digitais.

O foco principal desta pesquisa com os estudantes era a experimentar, criar espaços, em relação aos seus afetos, gostos; em que pudessem desenvolver novas possibilidades de criação artística. Além disso, foi possível perceber um diálogo mais interativo entre eles/as.

Houve a busca por aplicativos que resultassem numa produção artística em que os estudantes puderam interferir, trazendo respostas de como utilizar os recursos multimídias na sala de aula. A cada etapa serviam para costurar e alinhar as próximas etapas a serem exploradas naquele momento e outras que ainda poderão ainda serem vivenciadas.

Durante a realização da pesquisa relataram que se sentiam com mais liberdade para falar dos seus heróis e personagens de suas preferências culturais, sejam de filmes, séries e de jogos, temas da atualidade, trazendo a representatividade dessa geração, com a possibilidade de mostrar seu gosto estético e podendo refletir sobre cada uma deles.

Quando o assunto é ensino de arte, a sociedade tece narrativas bastante polêmicas e contemporâneas que ainda precisam ser compreendidas e debatidas entre profissionais da educação, gestores, professores e pais. A disciplina de arte é ainda vista pelo público somente pelo olhar do fazer, porém deve ser vista sob um olhar mais amplo nos aspectos de uma cultura, de sonhos, projeto de vida, questões éticas que ainda devem ser ampliados.

Referências

ALBUQUERQUE, Alana; HENNIGEN, Inês; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia no ciberespaço: experimentação metodologias em espaços híbridos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 30, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/JhP7JFTYTT5mBg7t3qRwv3s/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRAGA, Mônica Mitchell de Moraes; GUIMARÃES, Alexandre. Stencil no câmpus: uma proposta de ocupação e emancipação através do habitar, sentir e olhar. In: **CONFAEB – CONGRESSO NACIONAL DA FAEB**, 24., 2014, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: FAEB, 2014. p. 1-6. Disponível em: https://faeb.com.br/wpcontent/uploads/2020/07/2014_anais_xxiv_confabeb_ponta%20grossa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

CORDEIRO, Leonardo Zenha; GOMES, Eloíza. Estudo sobre o uso e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação na educação Latino-Americana: ensaio sobre um percurso de investigação. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2012. DOI: Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/273>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Experimento, 2002.

FERNANDES, José Carlos Silvestre. **A estética do erro digital**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18260/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GAZANA, Cleber. Glitch art: estética do erro digital. In: **ENCONTRO DA ANPAP**, 24., 2015, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 1261-1271. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2015/comites/cpa/cleber_gazana.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

GOIÁS. **Secretaria de Estado de Educação**. Como funciona a escola de tempo integral da rede estadual de Goiás? s.d. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009. p. 29.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007. p. 45.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8724/2/Contribuicoes_para_Entender_a_Experiencia_Eстетica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

POISSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 121.

ROSA, Denilson Pereira; MEIRA, Viviane Domingues. Interações corporais nas artes visuais: estudo da obra de Lygia Clark. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 43-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337038443004>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, Lorena; CALAÇA, Gabriella Luccianni. Convergência, cultura participativa e inteligência coletiva na televisão: avanços e desafios. **Revista Panorama**, [s.l.], v. 3, n. 1, n.p., jan./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/3409>. Acesso em: 20 dez. 2024.