



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

JOANA DE FREITAS CERTO

COMO O TRABALHO UNIFICADO DA DANÇA, DA MÚSICA E DO TEATRO AFETA
O ENSINO DA ARTE?

RIO DE JANEIRO
2022



JOANA DE FREITAS CERTO

**COMO O TRABALHO UNIFICADO DA DANÇA, DA MÚSICA E DO TEATRO
AFETA O ENSINO DA ARTE?**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Área de Concentração: Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Enamar Ramos Neherer Bento

RIO DE JANEIRO

2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C418 Certo, Joana de Freitas
COMO O TRABALHO UNIFICADO DA DANÇA, DA MÚSICA E
DO TEATRO AFETA O ENSINO DA ARTE? / Joana de
Freitas Certo. -- Rio de Janeiro, 2022.
190 p.

Orientadora: Maria Enamar Ramos Neherer Bento.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2022.

1. PIBID. 2. Ensino da Arte. 3. Trabalho
Unificado. 4. Docente Adequado. 5. Manifestações
Culturais Populares Brasileiras. I. Bento, Maria
Enamar Ramos Neherer, orient. II. Título.

JOANA DE FREITAS CERTO

**COMO O TRABALHO UNIFICADO DA DANÇA, DA MÚSICA E DO TEATRO
AFETA O ENSINO DA ARTE?**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Área de Concentração: Artes.

Aprovada em: 04/02/2022.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Enamar Ramos Neherer Bento (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Elza Maria Ferraz de Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Galvão Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Dedico este trabalho aos meus alunos do Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe que me mostraram a arte de ensinar, enquanto eu os ensinava a arte, e à equipe do PIBID Artes/IFF de 2018-2019, atuante no colégio, que, como eu, acredita na educação pela arte. Afinal, são os protagonistas deste trabalho!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade de renascer e trilhar meu caminho.

À minha família inteira, por me apoiar a seguir meus sonhos, independente da onde isso possa me levar. O importante é que eu me realize profissionalmente e possibilite que outros possam realizar seus sonhos.

Ao meu núcleo familiar, composto por meus pais Laercio e Marileda, que me educaram para que eu pudesse encontrar meu caminho e ser capaz de fazer minhas próprias escolhas; aos meus irmãos, Jonata, Paula e Pedro, e meus sobrinhos, Juliana, Ryan e Yan, simplesmente por me acompanharem nessa estrada chamada vida; à minha cunhada Ana Paula Gusmão, amiga e colega de profissão, que esteve sempre do meu lado, me dando forças, e pelas conversas que ajudaram a constituir a visão que tenho hoje da educação.

À médica da família, Regina Carauta, que acompanha meus passos desde quando nasci; a neurologista, Valéria Santos, médica que me trata mais do que apenas como sua paciente, e cuida deste meu cérebro inquieto, para que eu conseguisse chegar aonde cheguei; a psicóloga, Cynthia Damasceno, por me auxiliar nesse processo constante de me melhorar, para me oferecer e alcançar voos mais altos.

À todos os professores que passaram pela minha vida estudantil, que deixaram suas marcas, que transformaram minha vida, que me inspiram a ser a professora que quer melhorar sempre, e que acredita no que estuda e faz. Gratidão absurda.

Às Universidades Federais em que construí minha vida acadêmica e a todos (amigos de curso, amigas de turma, professores e equipe) que atravessaram meu caminho durante a graduação e pós-graduação, auxiliando na consolidação da base conquistada.

À Secretaria Estadual de Educação.

À autoviação 1001, que me transportava para Campos dos Goytacazes em segurança.

À cidade de Campos dos Goytacazes, que me proporcionou um crescimento profissional, pelas oportunidades que jamais pensei que teria e pelas pessoas que conheci.

À Thayná Gomes, amiga e parceira de Dança, por me acolher e amparar em Campos, sua cidade natal; à Carla Martins, por dividir seu apartamento e suas experiências na educação básica, no período de 2016 a 2018.

À direção, equipe e professores do Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe, que construíram experiências comigo, me tornando a professora que sou hoje, desde 2016 a 2019. Gratidão imensa.

À Alessandra Pessanha, vizinha e colega de trabalho na época, por todas as suas caronas e compartilhamento de experiências no meu primeiro ano de docência; ao querido amigo, Filipe Soares, por todo seu companheirismo, caronas, conversas e troca de conhecimentos.

À todos os meus alunos, que trocaram ensinamentos comigo desde 2016, e, especificamente, aos que receberam muito bem os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Artes, construindo novos saberes. Saudades eternas.

Ao Instituto Federal Fluminense – IFF, espaço que proporcionou amigos, companheiros de trabalho, troca de saberes e crescimento profissional.

À Tatiana Oliveira, companheira de trabalho e área, que me recebeu de braços abertos quando nos conhecemos e me introduziu novamente na academia, além de compartilhar experiências, vivências e anseios, e por ser exemplo de profissional. À ela, também, por me enviar o edital do PIBID Artes, bem como me incentivar e ajudar a pensar no meu projeto para o mestrado. Gratidão e carinho profundos.

À CAPES, por ajudar a aperfeiçoar os profissionais da educação, com a criação de programas de incentivo à educação e por fornecer bolsas ao PIBID.

À Celi Palácios e ao Adler Tatagiba, por permitirem que eu compusesse a equipe do Pibid Artes/IFF como professora supervisora; a todos os coordenadores de área do PIBID – Adler Tatagiba, Mateus Gonçalves, Natalie Rodrigues e Tatiana Oliveira.

Aos bolsistas, Alan Silva, Andressa Rosa, Hernani Brito, Iago Freitas, Ivana Almeida, Leonardo Ribeiro, Leonardo de Paula, Nadine Rangel, Patrick Lopes e Victor Hugo Freitas, que compartilharam conhecimento, auxiliaram e realizaram um trabalho maravilhoso comigo, além de demonstrarem garra e vontade, que a profissão exige, e que não podemos desistir nunca de acreditar nos nossos ideais; aos outros bolsistas e professores supervisores que fizeram parte do programa.

Ao Matheus Campista, aluno de Licenciatura em Teatro do IFF, por me indicar o edital deste Mestrado.

À equipe do Hotel Alameda, que me abrigou e acolheu no período em que ia para Campos toda semana, por causa do trabalho, já que tinha que estar no Rio para o mestrado. Gratidão profunda.

À equipe do PPGEAC, que avaliou e proporcionou mais esse passo na carreira; às Doutoradas Enamar Ramos, Jacyan Castilho, Marina Coutinho, Mônica Duarte e Rosyane Trotta que passaram pelo meu caminho, ampliando meu olhar perante a sala de aula.

Aos meus companheiros da turma 2019.1 do Mestrado Profissional de Ensino em Artes Cênicas; aos estudantes da Licenciatura em Teatro da disciplina Práticas Musicais em

Espaços Cênicos, no período de 2019.2, da UNIRIO, por dividirem suas experiências, dúvidas, conclusões e opiniões; aos colegas da disciplina aplicada em 2020.2, pelas diferentes visões e influências em meus pensamentos.

Ao meu amigo, Áthila Corrêa, por ouvir alegrias, tristezas, desabafos; por debater comigo assuntos educacionais, minhas ideias e vivências; por me acalmar nas minhas crises; e, principalmente, por me incentivar em tudo.

Aos amigos, Caroline Abreu, Joanna de Ângelis, Massuel Bernardes e Thaísa Muniz, por trocarem suas experiências como mestres e me acalmarem na crise.

Ao grupo de estudo Pedagogias Brincantes, coordenado pelas professoras Juliana Manhães e Tatiana Oliveira, onde nossas discussões me auxiliaram na escrita do documento aqui apresentado, bem como na minha estrada de professora que busca por novas pedagogias, que reinventem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e dos professores.

Aos revisores, Dalila Mendes e Henrique Lima por serem solícitos e pelos carinho, dedicação e auxílio na leitura deste documento para sua excelência.

À Enamar Ramos, agradeço a orientação deste documento.

À banca de qualificação e dissertação, composta pelas Professoras Dras. Elza Andrade, Jacyan Castilho e Maria Inês Galvão, pelo carinho, dedicação e orientação na avaliação deste documento, além do auxílio no nascer de uma melhor arte-educadora ainda aprendiz.

“Educar é para poucos. Educar é um ato heróico em qualquer cultura. Talvez seja pelo fato de que educar exija que a pessoa saia um pouco de si e vá ao encontro do outro. Um outro desconhecido, um outro anônimo, um outro que questiona, um outro que confronta nossos próprios fantasmas, nossos próprios medos, nossa própria insegurança. Talvez seja pelo fato de que educar exija sacrifício, exija renúncia de si, exija abandono, exija fé, exija um salto no escuro. Talvez por isso, seja algo para poucos. Seja para pessoas que acreditam nas outras pessoas, seja para pessoas que não se acomodaram diante da mesmice que a sociedade pede todos os dias. Talvez por isso, seja mais fácil encontrar professores que educadores. Professores são donos do conhecimento, educadores são mediadores. Professores são profissionais do ensino, educadores fazem do ensino um estímulo para seu crescimento pessoal. Professores usam a palavra como instrumento, educadores usam o silêncio. Professores batem a mão na mesa, educadores batem o pé no chão. Professores são muitos, educadores são um com U maiúsculo”.

Daniel Munduruku - Livro Mundurukando.

RESUMO

A presente dissertação reflete sobre o trabalho unificado das linguagens artísticas da Dança, da Música e do Teatro, conduzidas por algumas Manifestações Culturais Populares Brasileiras, previamente escolhidas, para analisar uma prática da pedagogia, aqui denominada como brincante, e suas afetações no ensino da Arte na educação básica. O trabalho indica a eficácia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foi o grande possibilitador para a concretização desta pesquisa, apresentando todas as suas características, seus objetivos e seu desenvolvimento no Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe, na cidade de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, é realizada uma avaliação tanto do programa quanto do trabalho, pautando-a nas observações e opiniões dos estudantes e bolsistas que participaram do PIBID Artes, durante o processo de investigação, que é incrementado pelas declarações aqui descritas. A dissertação consiste na contextualização da estrutura do PIBID e do PIBID Artes, no trabalho unificado realizado no ano letivo de 2019 e no relato da experiência na escola. Dissertei sobre os contextos das Manifestações Culturais selecionadas, para a afirmação de uma pedagogia diferenciada, além da reflexão dos pontos de vistas, visões e justificativas dos sujeitos dessa experiência. A investigação se alicerça ainda no material pedagógico produzido pelos bolsistas e os planos de aula elaborados, que se encontram no apêndice, como material fundamental para o enfrentamento epistemológico realizado. A pesquisa é pautada nos marcos teóricos de Augusto Boal, Émile-Jacques Dalcroze, Bell Hooks, Isabel Marques, Juliana Manhães, Paulo Freire, Sebastião Rocha, Viola Spolin, e outros mais. Este estudo permite um novo olhar sobre o que se entende como cultura popular e seus valores sociais e éticos, que agregam a singularidade do indivíduo e do coletivo, bem como testifica a necessidade de um docente adequado à cada uma das linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — e do programa na escola, ponderando novas formas de ensinar integralmente, ressaltando a relevância de aspectos negligenciados na educação do Ensino Fundamental — Anos Finais — e Ensino Médio: a brincadeira, a memória afetiva, o prazer e o engajamento coletivo.

Palavras-chave: PIBID. Ensino da Arte. Trabalho Unificado. Docente Adequado. Manifestações Culturais Populares Brasileiras.

ABSTRACT

This research reflects on the unified work of the artistic languages of Dance, Music and Theater, conducted by some Brazilian Popular Cultural Manifestation, previously chosen, to investigate a practice of pedagogy, here called playing pedagogy, and its affectations in teaching Arts in basic education. This work shows the effectiveness of the Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), which was the great enabler for the this research, presenting all its characteristics, its objectives and its development at Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe, in the city of Campos dos Goytacazes, in the State of Rio de Janeiro. To this aim, an evaluation of both the program and the work is carried out, based on the observations and opinions of students and fellows who participated in PIBID Artes, during the investigation process, which is enhanced by the statements described here. The document consists on the contextualization of the structure of PIBID and PIBID Artes, in the unified work carried out in the 2019 academic year, and in the report of the experience at the school. I lecture on the contexts of the selected Cultural Manifestations, for the affirmation of differentiated pedagogy, in addition to the reflection of the points of view, visions and justifications of the subjects of this experience. The investigation is also based on the pedagogical material produced by the scholarship holders and the elaborated lesson plans, which are found in the appendix, as fundamental material for the epistemological confrontation carried out. This research is based on the theoretical frameworks Augusto Boal, Émile-Jacques Dalcroze, Bell Hooks, Isabel Marques, Juliana Manhães, Paulo Freire, Sebastião Rocha, Viola Spolin, and others. This study allows a new look at what is understood as popular culture and its social and ethical values, which add the uniqueness of the individual and the collective, as well as testifies the need for a teacher suitable for each of the artistic languages - Visual Arts, Dance, Music and Theater - and the program at school, considering new ways of teaching integrally, highlighting the relevance of neglected aspects in Elementary School education - Final Years - and High School: play, affectiveness, memory, pleasure and collective engagement.

Keywords: PIBID. Art Teaching. Unified Work. Suitable Teacher. Brazilian Popular Cultural Manifestations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Gráfico da estrutura organizacional do PIBID	19
Figura 2.	Brincadeiras	43
Figura 3.	Brincadeiras	43
Figura 4.	Imagem da pintura <i>Jogos Infantis</i> , de Pieter Bruegel.	44
Figura 5.	Representação, em dupla, da brincadeira	45
Figura 6.	Representação, em dupla, da brincadeira	45
Figura 7.	Imagem da aula: Estabelecendo conexões entre corpo, som e ritmo	47
Figura 8.	Imagem do jogo Círculo do Olhar	50
Figura 9.	Imagem da brincadeira Andorinha Voou	50
Figura 10.	Imagem da brincadeira Andorinha Voou	50
Figura 11.	Imagem da roda de Jongo	51
Figura 12.	Imagem da roda de Jongo	51
Figura 13.	Imagem do jogo Revezamento de Objeto	54
Figura 14.	Imagem do jogo Ruas e vielas	54
Figura 15.	Imagem do jogo Espelho	54
Figura 16.	Imagem do jogo Máquina	57
Figura 17.	Imagem do jogo Círculo do Olhar adaptado	60
Figura 18.	Imagem do jogo do Contato	60
Figura 19.	Imagem do jogo do Contato	60
Figura 20.	Imagem do jogo do Contato	60

Figura 21.	Imagem do jogo do Contato	60
Figura 22.	Imagem da Dança em si	62
Figura 23.	Obra de Jaider Esbell para sua exposição “It was Amazon - era uma vez Amazônia”	64
Figura 24.	Imagem da aula: Percepção do som	66
Figura 25.	Imagem da terceira e quarta vivência	67
Figura 26.	Jogo de Teatro-imagem	68
Figura 27.	Jogo da Marcha	69
Figura 28.	Imagem da exposição itinerante do Museu do Índio	71
Figura 29.	Imagem da exposição itinerante do Museu do Índio	71
Figura 30.	Jogo Rú	74
Figura 31.	Jogo do Toque	75
Figura 32.	Jogo da Manipulação	75
Figura 33.	Improvisação com as mãos	76
Figura 34.	Escuta ativa	77
Figura 35.	Confecção dos bonecos com material reciclável	77
Figura 36.	Confecção dos bonecos com material reciclável	77
Figura 37.	Contação da história	78
Figura 38.	Trabalho vocal	78
Figura 39.	Avaliação	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Respostas dos estudantes à pergunta “Gostaram da participação do PIBID?”	86
Gráfico 2.	Compilação das respostas dos estudantes quanto a pergunta “O que era arte para vocês antes da experiência com a professora Joana e o PIBID?”	86
Gráfico 3.	Compilação das respostas dos estudantes quanto a pergunta “E depois dessa experiência?”	87
Gráfico 4.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Os recursos utilizados para a construção da aula fortaleceram o ensino?”	88
Gráfico 5.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “O PIBID contribuiu para o ensino da Artes?”	89
Gráfico 6.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Os bolsistas do PIBID ajudaram como uma referência em relação ao ambiente universitário?”	90
Gráfico 7.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Ficaram perceptíveis as características de cada linguagem artística, mesmo sendo trabalhadas unidas?”	90
Gráfico 8.	Respostas dos estudantes quanto as perguntas “O que achou das três linguagens — Dança, Música e Teatro — sendo trabalhadas unidas? É válida essa união para o ensino da Arte?”	91
Gráfico 9.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “De qual linguagem artística gostou mais?”	92
Gráfico 10.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Qual a manifestação estudada você mais gostou?”	92
Gráfico 11.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “A aliança da prática com a teoria contribuiu para a compreensão do conteúdo?”	94
Gráfico 12.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “As aulas e a metodologia utilizada pela professora e os bolsistas foram interessantes?”	95
Gráfico 13.	Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Acha importante que as Manifestações Culturais indígenas e afro-brasileiras sejam trabalhadas nas escolas, por mais que já seja obrigatório por lei?”	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O ENSINO DA ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR PHILLIPPE UEBE	17
2.1 Contextualização	17
2.1.1 Estrutura	18
2.2 PIBID ARTES no Instituto Federal Fluminense	19
2.2.1 Preparação para a atuação nas unidades escolares	20
2.3 Finalmente, a Escola	24
3 TRABALHO UNIFICADO ENTRE LINGUAGENS ARTÍSTICAS: ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA, CAVALHADA, CURURU E SIRIRI, DANÇA DAS FITAS, JONGO E MAMULENGO	28
3.1 Tecendo redes brincantes	28
3.2 Eis a questão...	38
3.3 Atuar, dançar e musicalizar	39
3.3.1 Planejamento	39
3.3.2 Primeiro bimestre	42
3.3.3 Segundo bimestre	52
3.3.4 Terceiro bimestre	62
3.3.5 Quarto bimestre	74
4 AVALIAÇÃO: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES	80
4.1 Olhares dos bolsistas	80
4.1.1 Expectativa	80
4.1.2 PIBID ou estágio?!	81
4.1.3 Desafios do contexto escolar	82
4.1.4 Relação universidade-escola	84
4.1.5 Unindo as linguagens artísticas	84
4.1.6 Manifestações Culturais Brasileiras	85
4.2 Olhares dos estudantes	85
4.2.1 Participação	85
4.2.2 Antes e depois	86
4.2.3 Recursos utilizados	88

4.2.4 Contribuição	89
4.2.5 Relação escola-universidade	89
4.2.6 As linguagens artísticas e suas individualidades	90
4.2.7 Identificação	92
4.2.8 Metodologia	93
4.2.9 Saberes ancestrais	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2016, iniciei minha carreira no magistério, na cidade de Campos dos Goytacazes¹, interior do Estado do Rio de Janeiro. Moradora da cidade do Rio de Janeiro, realizei um percurso de milhares e milhares de quilômetros até o meu local de trabalho: Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe². A experiência, em forma de pesquisa, a ser dialogada, com você, leitor, consiste na exposição, observação e reflexão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi o grande possibilitador do trabalho unificado entre três linguagens artísticas — Dança, Música e Teatro —, realizado no colégio acima mencionado.

Essa vivência se originou com o Edital para Processo Seletivo de Professores Supervisores³, em 2018, para o PIBID na área de conhecimento Artes, no Instituto Federal Fluminense (IFF). Ela foi realizada com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental — Anos Finais — e 2ª série do Ensino Médio, com a variação da faixa etária de 14 a 20 anos, e de 16 a 28 anos, respectivamente, nos turnos diurno e noturno. Para além dos estudantes em questão, 10 bolsistas participaram do programa, sob minha supervisão, nos anos de 2018 e 2019. O interessante do PIBID está no fato de este não ter o escopo de atender interesses imediatos da escola, ou de tratar os bolsistas como meros observadores do cotidiano escolar, de modo que não se constitui apenas como uma “atividade extracurricular”. O trabalho junto à equipe do PIBID teve o intuito de proporcionar vivências construtivas e norteadoras para a formação do indivíduo na sociedade, além de garantir uma experiência singular, reveladora e afirmativa com os bolsistas e supervisores.

A pesquisa se divide em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução, e o quinto as considerações finais. No segundo capítulo, me debruço na contextualização do programa, com a descrição das reuniões que participei, no ano de 2018, sobre a legislação que estrutura a educação básica brasileira e sua aplicação em ARTES. Ao averiguar a validade desta, em sua totalidade e na escola, proponho um olhar analítico, que sugere o que pode ser revisto e melhorado no PIBID, apontando suas necessidades urgentes e novas abordagens. São elencados, também, os discursos fornecidos pelos outros professores supervisores do PIBID Artes. Outro objetivo é a discussão sobre a formação docente e discente, para a reflexão sobre

¹ A cidade de Campos dos Goytacazes possui 507.548 habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. É a maior cidade do Estado do Rio de Janeiro com a extensão territorial de 4.032,487 km².

² O colégio leva o nome de um médico humanista conhecido por prestar atendimento gratuito à população carente da cidade de Campos dos Goytacazes.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acessado em: 15 out. 2019.

qual educação queremos, questionando como seria o desenvolvimento ideal, e ao que devemos atribuir relevância, dentre outros aspectos, sempre tentando debater a excelência no ensino, inclusive no da Arte.

A fim de discorrer a pertinência da Arte para o ensino formal, me localizo como professora, que continua aprendendo como estudante ao mesmo tempo que constrói, com futuros docentes, novas abordagens de ensino. A partir disso, destaco a importância do ensino da Arte, como relevante elemento para a educação de um ser social, político, cultural, ético e sensível. Visto que essa discussão já acontece há anos e que, atualmente, vislumbra outros aspectos, como o desmembramento da graduação em linguagens específicas, reivindico este cenário também para as escolas, onde a presença das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro possam ser aceitas como disciplinas escolares distintas e assumidas pelo docente adequado a cada uma delas.

No próprio PIBID, encontrei um entrave decorrente do conflito de formações diferentes, haja vista que cinco bolsistas cursaram Licenciatura em Música, e os outros cinco, Licenciatura em Teatro. Isso porque a minha formação é em Licenciatura em Dança, o que se apresentou como um desafio para o trabalho na escola. Inicialmente, em 2018, eu e a equipe de bolsistas atuantes no colégio, decidimos estudar e analisar, durante um bimestre, o ensino das linguagens, isoladamente, para que entendêssemos o que poderíamos formular para o ano letivo seguinte. Surgiu, então, a pergunta: Como realizar um trabalho educativo em conjunto com a Dança, a Música e o Teatro? Devido ao curto período em 2018, este documento enfatiza o ano letivo de 2019.

No terceiro capítulo apresentei o relato do trabalho desenvolvido em sala de aula, constituído em estudos e práticas de grandes referências da área da educação e da arte-educação. Ao pensar sobre o que eu e os demais professores iríamos propor para os estudantes e para o estudo e pesquisa dos bolsistas no ano em questão, além do desafio de trabalhar concomitantemente com três linguagens artísticas distintas — Dança, Música e Teatro — presentes em sala de aula, formulamos um conteúdo que permitisse um trabalho unificado, sem que as individualidades de cada linguagem artística fossem desrespeitadas, ou perdidas.

Na avaliação final do ano de 2018, o grupo decidiu explorar, em 2019, o conteúdo “Manifestações Culturais Populares Brasileiras”. Para tanto, foram previamente selecionadas as que seguem: Arte Indígena Contemporânea, Cavalhada, Cururu e Siriri, Dança das Fitas, Jongo e Mamulengo. A escolha das Manifestações Culturais partiu do princípio da perspectiva cênica e musical, da existência da Dança, da Música e do Teatro em suas estruturas e do calendário brasileiro. À época, julgamos que as Manifestações escolhidas

ofereciam um vasto campo de construção de conhecimento e desenvolvimento de aspectos que, costumeiramente, são deixados de lado: prazer, memória afetiva e o coletivo. Levamos em consideração a nossa percepção de que os estudantes demonstraram pouca familiaridade com o assunto, o que nos instigou mais.

Esta pesquisa tem o propósito de problematizar e refletir sobre possíveis diálogos e ações, que sejam colaborativos para a concretização de uma rede entre o ensino da Arte e a cultura brasileira. As Manifestações Culturais presentes em festas e datas comemorativas, ou oriundas de outras culturas ancestrais, juntamente a valores sociais, culturais, éticos e educacionais, foram experimentadas como fio condutor para a construção de conhecimento, por meio de jogos cênicos e musicais. A concretização e estruturação deste trabalho, que denomino unificado, me intrigou tanto que hoje se apresenta como a pergunta-chave a dissertação: **Como o trabalho unificado entre a Dança, a Música e o Teatro afeta o ensino da Arte?**

Vale salientar que esse foi um trabalho de caráter experimental. Portanto, passou por mudanças estruturais, na medida em que a equipe considerou interessante avaliar alternativas de ensinamentos para os estudantes, além de estudos e pesquisas para os bolsistas.

O quarto capítulo consiste na avaliação do PIBID e do trabalho na escola. Ponderei as potencialidades e fragilidades geradas pelas experiências particulares de cada sujeito. Apresentei reflexões que ajudam a delinear a contribuição do PIBID na escola e na academia; ponderei acerca do manuseio de conteúdo teórico para o ensino da Arte e da formação educacional desenvolvida hoje, com os discentes e com os futuros docentes. Para facilitar o entendimento, foram elaborados questionários e gráficos, que esquematizaram as perspectivas dos bolsistas e dos estudantes. Os gráficos são sempre referentes às respostas dos estudantes e trazem poucas frases dos questionários. De modo contrário, as falas dos bolsistas se apresentam em texto corrido e citações.

Diante de todo esse percurso vivido, e aqui transcrito, percebo que a intenção desta pesquisa sempre foi colaborar com o ensino formal, trazendo um panorama da educação mais amplo, exemplificando que é possível abordar diversos assuntos, valorizando a integração das linguagens com a simplicidade da criatividade brasileira. Apesar disso, acredito que a maior contribuição será para os futuros docentes. Na educação básica se lida com o inesperado do cotidiano, o que dá o colorido ao ato de ensinar. Na formação acadêmica se lida com a segurança que, na prática, não se aplica em uma sala de 40 estudantes. Longe deste documento ser norteador, nunca foi a finalidade, ele foi pensado para ser auxílio.

Infelizmente, errar para aprender é a realidade, e o interessante para a formação desses futuros docentes seria aprender a como agir quando errar.

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O ENSINO DA ARTE NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR PHILLIPPE UEBE

2.1 Contextualização

O PIBID é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior — CAPES⁴, e consiste em um programa de incentivo e valorização do magistério, para o aprimoramento da formação de futuros docentes. Nesse programa, são concedidas quatro modalidades de bolsas aos participantes, conforme os seus cargos. Um dos requisitos para a concessão, é que os licenciandos estejam cursando a primeira metade da graduação em licenciatura, visto que um de seus objetivos é promover a experiência prática da docência em escolas públicas. O programa visa contribuir na formação de docentes, na busca da qualidade de ensino, pela integração do ensino superior à educação básica. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar oportuniza a criação e participação na prática docente, de caráter inovador e interdisciplinar, compreendendo os desafios no processo de ensino-aprendizagem.

O PIBID fornece, também, a oportunidade aos professores de, na função de supervisores, reformularem suas práticas, para melhorá-las, tendo em vista que proporciona espaço para que os bolsistas protagonizem os processos educativos e desenvolvam propostas que ofereçam a “ação-reflexão-ação” (ROCHA, 2012, p. 7268). A ação-reflexão-ação consiste em um processo de percepção, no qual são detectados e refletidos os atos, para diagnosticar os acertos e os erros. Destarte, é possível construir uma solução que envolva a escolha de outras abordagens para uma evolução do processo de ensino-aprendizagem. Isso se apresentou como uma oportunidade para rever toda a minha carreira, bem como a de outros professores supervisores da área.

De acordo com a outra professora supervisora do programa, Mônica Patta, “a inserção do PIBID no Colégio Estadual José do Patrocínio modificou totalmente a [sua] forma de ministrar aulas de ARTES” (informação verbal)^{5*}. Já o professor supervisor, Álvaro Manhães,

⁴ A CAPES é uma fundação do MEC e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior. Informação disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acessado em: 15 out. 2019.

^{5*} Discurso fornecido por Mônica Patta em entrevista para a dissertação, via aplicativo de mensagem instantânea, em 8 de setembro de 2020.

afirmou que o programa acarretou uma seriedade e um olhar especial, no momento em que ele compreendeu do que se tratava, e serviu como uma oportunidade de crescimento e reinvenção, ocasionando desdobramentos na atividade de lecionar Música (sua linguagem artística dominante) no ensino da Arte. De acordo com as palavras de Manhães: “A gente vai criando ‘as receitas para as ausências’ do dia a dia do trabalho [formas para suprir o que falta no cotidiano] e o PIBID me ajudou a reelaborar com critério mais atencioso o meu trabalho no serviço público, como uma premissa básica do que a gente já estava fazendo” (informação verbal)^{6*}. Essas afirmações feitas pelos professores supervisores ratificam a oportunidade de aprendizado e crescimento, sendo ganho também para os estudantes.

Quanto à minha experiência com os bolsistas, revi atitudes positivas e negativas que influenciavam no ensino-aprendizagem de ARTES. Perdi oportunidades de desenvolver temas e situações interessantes para o trabalho, que só percebi escrevendo este documento. Relembrei os aprendizados da época da minha graduação e os moldei, de uma forma mais adequada para o campo escolar. Aprendi novos saberes em Música e Teatro e me afirmei, não só como professora de ARTES — meu cargo no ensino estadual —, mas também como professora de Dança.

A participação no programa estimulou uma autoavaliação mais crítica, assim como aconteceu durante essa escrita. Apesar de hoje ter o título de professora, sou uma eterna estudante, que se questiona a todo momento se a forma que leciono é correta, se realmente estou contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e perceptivos a ponto de que eles interfiram na sociedade, e que busca novas formas de ensinar e entender o que é o ensino e a educação pela ótica da Dança.

2.1.1 Estrutura

A partir dos editais publicados pela CAPES, direcionados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estas podem apresentar seus projetos de iniciação à docência, desde que ofereçam, pelo menos, uma licenciatura elegível e estejam de acordo com os requisitos estipulados no edital⁷ referente ao programa. Esse programa contempla instituições que possuem subprojetos definidos mediante o componente curricular da educação básica.

^{6*} Discurso fornecido por Álvaro Manhães em entrevista para a dissertação, via aplicativo de mensagem instantânea, em 11 de setembro de 2020.

⁷ Cf. nota 3.

Cada área de conhecimento participante do programa é um núcleo do PIBID. Integram esses núcleos: 24 a 30 bolsistas, docentes de escolas de educação básica selecionados, que exercerão a função de supervisores dos bolsistas e do trabalho a ser realizado na escola, um/a (ou mais) coordenador/a de área e um/a coordenador/a institucional. Seu período de vigência é de 18 meses. Todos os participantes do PIBID são escolhidos por processo de seleção⁸ promovido pela instituição contemplada. O PIBID trabalha em regime de colaboração, por meio de compromisso firmado entre a CAPES, a Secretaria de Estado de Educação, ou órgão equivalente, e as IES.

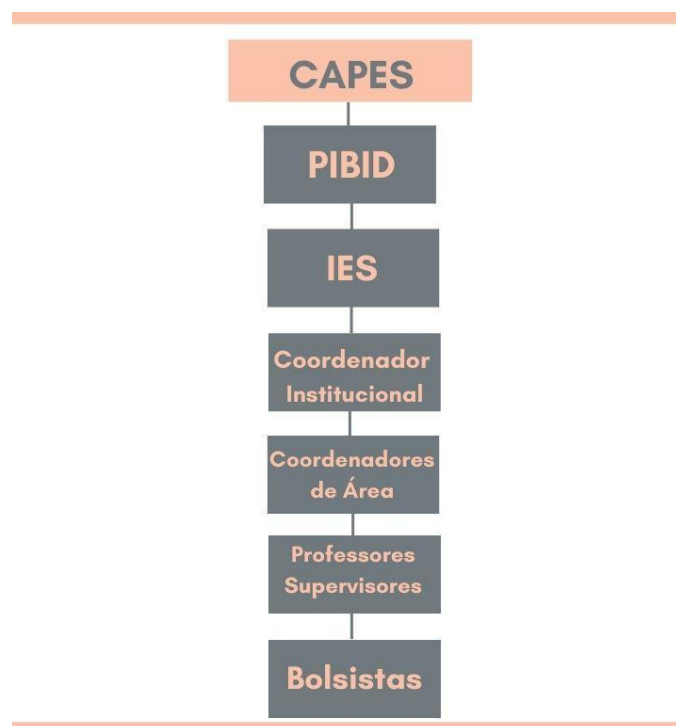


Figura 1 – Gráfico da estrutura organizacional do PIBID

Fonte: Elaborada pela autora.

2.2 PIBID ARTES⁹ no Instituto Federal Fluminense

O Instituto Federal Fluminense (outrora Escola Técnica Federal de Campos) é referência em ensino no Estado do Rio de Janeiro, principalmente para as regiões Norte e Noroeste Fluminense, por possibilitar o acesso à educação de qualidade para a região interiorana. Desde 2009, já ofertava cursos nas áreas de Biologia, Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Química, quando em 2015 iniciou a oferta

⁸ Cf. nota 3.

⁹ A expressão “PIBID Artes” se refere ao núcleo da área de conhecimento das Artes.

de cursos de Licenciatura em Música e Teatro e, em 2018, deu início ao primeiro PIBID ARTES da instituição.

O projeto uniu os dois cursos de Artes, de agosto de 2018 a dezembro de 2019, e contou com um total de trinta bolsistas, três professores supervisores de colégios diferentes e dois coordenadores de área (um de cada curso). A primeira reunião ocorreu em 10 de agosto de 2018, com todos os participantes do programa no IFF, seguida por outra reunião, agora restrita à área de Artes, para que os bolsistas escolhessem as escolas nas quais atuariam, conhecessem os supervisores e tomassem ciência de seus deveres perante o programa. Nós, bolsistas e professores supervisores, tínhamos deveres a cumprir e estes se resumiam a: relação de frequência, elaboração de relatórios, ações na escola, produção acadêmica e participação em eventos.

2.2.1 Preparação para a atuação nas unidades escolares

De acordo com o calendário escolar, o programa começou efetivamente no 3º bimestre. Durante todo o programa, ocorreram reuniões com o grupo. As quatro primeiras foram realizadas quinzenalmente, e tiveram como pauta a preparação dos bolsistas e dos professores supervisores para a atuação. Tais encontros tinham como objetivo elucidar as informações sobre as escolas, as metodologias e as práticas pedagógicas utilizadas, bem como promover debates quanto ao cotidiano escolar e seus desafios.

Também foram apresentados estudos e argumentações referentes à documentação¹⁰ regente da educação básica e artigos sobre experiências de outros PIBID Artes, no âmbito nacional, que discorriam sobre projetos de Música e Teatro, levantando questionamentos como: O que queremos acrescentar para a oferta de uma educação melhor? Quais as expectativas? Qual a realidade? Quais direções escolher para reafirmar a arte como eixo importantíssimo da educação integral do ser humano? Qual o papel da escola e da família referente à educação? Como certificar a validade e obrigatoriedade das linguagens artísticas previstas em lei?

É relevante apontar aqui os fragmentos dessas reuniões, para analisar a visão desses bolsistas sobre a documentação mencionada acima, antes do contato direto com a escola.

Na primeira reunião, foi ressaltado que é importante compreender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹ pelo fato de ela declarar o que deve ser feito. Porém, a

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular (2017), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

¹¹ Fonte disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acessado em: 15 fev. 2020.

própria Lei não determina os modos de atuação e as formas de “pôr em prática” o que ela estabelece, deixando margem a interpretações dessa prática. A grande questão consiste, portanto, em como trabalhar uma área desvalorizada pela sociedade. Apesar de as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro já serem reconhecidos como linguagens artísticas obrigatórias no ensino do componente curricular ARTES, seus profissionais ainda encontram dificuldades de implementação de tais disciplinas no cotidiano escolar.

A abrangência do texto da LDB gerou debates sobre pontos específicos: livro didático; polivalência (no caso de ARTES, refere-se ao ensino de uma ou mais linguagens artísticas que não possuem formação para lecionar); importância da educação familiar; educação para estudantes portadores de necessidades especiais; ensino religioso; ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena; as quatro linguagens artísticas presentes na lei e suas dificuldades de implementação. A mera leitura do texto da lei proporcionou os seguintes questionamentos: O PIBID/PIBID Artes consegue se desenvolver em sua *plenitude* com tantas adversidades na própria lei? No que pode contribuir para um desenvolvimento pleno da educação e do componente curricular?

Na segunda reunião, nos debruçamos no exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes. Ele constitui um documento que fornece caminhos, de maneira global, para a concretização do ensino, baseado na LDB. Ou seja, uma diretriz que possibilita a visão do “como fazer”. Porém, por não possuir execução obrigatória, tendo caráter apenas programático, fica a critério de cada sistema de ensino segui-lo ou não. Pensando em fragilidades e possibilidades, pontos negativos e positivos, as pessoas presentes na reunião concluíram que esses parâmetros são importantes para direcionar e garantir a construção dos conteúdos curriculares em todo o país, principalmente nas esferas municipais e estaduais.

Primeiramente, como debater algo que é facultativo? Os bolsistas se perguntavam: “A proposição do PCN é utópica?”. Isso porque o documento reclama uma educação que argumenta um ensino integral, sensível e sensorial, estético, que valoriza o respeito e garante o acesso aos conteúdos que os estudantes têm direito. Tenta ser um guia para a construção de um currículo que contemple todas essas necessidades. Ao mesmo tempo, não condiz com a realidade: as dificuldades do dia a dia, a falta de recursos, as demandas e ordens das secretarias de educação e a pressão pelo cumprimento destas, dentre outros problemas que dificultam o atendimento de seu escopo.

Sabendo que a realidade é uma questão crucial, como lecionar o que os parâmetros indicam, sem o apoio necessário para colocá-lo em prática no cotidiano escolar? A disparidade entre o “ideal” e o “real” confere a sensação de impossibilidade. O PCN já prevê

e esclarece pontos importantes para um ensino de qualidade considerável, entretanto o interessante seria conseguir afetar a prática e fazer jus ao documento. Construo a crítica de que um dos caminhos seria colocar em prática em sala de aula: transformá-la em um lugar de experiências e de conversa horizontal, que resulte em saberes e fazeres. Quem sabe, assim, a realidade que vivemos, mesmo com todas as dificuldades, possa sugerir novos documentos educacionais com um novo olhar para a educação?

A divisão entre as linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — configura a necessidade de ofertá-las separadamente e demonstra também a sua relevância, ao valorizar a estética sensível e a experiência sensorial, que ajudam na construção do aluno como ser humano, quando se predispõe a olhar para si e para o outro. Assim, como afirma o PCN Artes,

a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, 1998, p. 35)

Verifico que, através dessas oportunidades de construir e gerar sentidos, pode ser notada a urgência de legitimar as quatro linguagens artísticas como disciplinas, tendo em vista que o próprio PCN afirma a necessidade do fazer artístico humanizador. Pensando nesse fazer artístico humanizador, saliento o quão diferente seria o ensino de ARTES com a presença das quatro linguagens artísticas presentes na LDB, tornando-o mais amplo, esclarecedor e agradável aos estudantes. Isso geraria uma experiência artístico-pedagógica completa. Na ocasião, pensei em abordar algumas Manifestações Culturais Populares Brasileiras, conteúdo que era objeto de interesse, e que seria potencialmente fértil para o desenvolvimento do trabalho artístico-pedagógico.

Referente a isso, o PCN gerou mais uma indagação: Como propor conteúdos históricos e culturais que estão envoltos por preconceitos da sociedade? Ao debater o assunto, o grupo concluiu que não podemos descaracterizar as Manifestações Culturais Populares, principalmente as regionais, que apresentam em suas constituições aspectos delicados, que são objetos de preconceito, como intolerância religiosa, racismo, gênero, orientação sexual, entre outros. Caso haja falta de conhecimento parcial, ou total, sobre elas, por parte do professor/professora, o grupo analisou que o papel deste, ou do futuro docente, tem que ser cuidadoso e imparcial.

Esse cuidado e imparcialidade engloba também as crenças e opiniões particulares dos próprios docentes e futuros profissionais. O intuito consiste no ensino da essência das

Manifestações Culturais Populares, preservando e respeitando suas histórias e ancestralidades, independentemente de sua concordância particular quanto às características ou fundamentos do que será lecionado. No cenário acadêmico, isto já é discutido, portanto, seria interessante que esses temas pudessem obter mais espaços, tornando as Manifestações Culturais Populares Brasileiras mais familiares a quem não as conhece em sua totalidade.

Na terceira reunião, foi discutida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹². Foi destacado que ela contém aspectos que desenvolvem o ensino da Arte na escola, porém ainda superficialmente. Esta norma versa sobre o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais e propostas pedagógicas, que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, pelo estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades para o crescimento educacional dos estudantes, com o intuito de nortear os currículos das redes de ensino pública e privada do Brasil para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Infelizmente, a BNCC não fomenta uma estruturação da área de Artes, pois enfatiza somente os conhecimentos, habilidades e competências da área de Linguagens e suas Tecnologias, e as linguagens artísticas se tornam unidades temáticas. Na própria norma do Ensino Médio, é insculpida a perspectiva de que há uma “organização curricular do Ensino Médio [...] com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho”. Para que estruturar uma área de conhecimento vista como componente curricular excessivo? A impressão geral que resultou desta leitura, pelos participantes do encontro, foi que a perspectiva estagna o ensino da Arte ao status de que arte não tem qualquer relevância, além de reforçar a polivalência, que, em seu caso, consiste em um professor ter que ensinar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ou seja, três linguagens artísticas das quais não tem domínio, além de sua linguagem de formação, correndo o risco de ofertar um ensino superficial e incompleto, dentro do que poderia proporcionar.

Para a última reunião, os bolsistas deveriam pesquisar artigos relacionados ao PIBID, principalmente nas áreas de Música e Teatro, com a intenção de conhecermos melhor os processos educacionais no programa na área de artes e debatermos a inserção da Música e Teatro nas escolas participantes, além de apresentar, para o grupo, o que já foi produzido nessa esfera.

O estudo e o cotidiano suscitaram muitas perguntas sem respostas definitivas: a) Como lidar com os desafios e adversidades do processo formativo do aluno? b) Como lidar com os desafios e adversidades do processo formativo do futuro docente? c) Como não atuar de

¹² Fonte disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](https:// MEC.GOV.BR). Acessado em: 05 mar 2021.

maneira polivalente? d) É possível um trabalho coletivo que afirme a importância de cada linguagem como ferramenta do saber?

Refletir sobre, e responder essas ponderações em relação à educação, é provocador. Os inúmeros fatores que envolvem o ensino, desde os aspectos sociais e culturais, até os profissionais, aliados à dura realidade, sugerem uma impotência dos seus profissionais perante o cenário educacional. Este sentimento, por outro lado, leva o profissional a se perguntar sobre formas de aprimorar suas ferramentas educacionais para suprir a precariedade em que se encontra.

O grande desafio consiste em mostrar que ARTES possui papel fundamental na construção social e cultural do estudante, porquanto há uma descrença na disciplina por parte dos educandos, das próprias famílias e da sociedade em geral. É preciso legitimar a área cada vez mais, bem como despertar o senso crítico do alunado. Como Freire já dizia em seu livro *Pedagogia da Autonomia*,

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (grifo nosso) (FREIRE, 2010, p. 112)

2.3 Finalmente, a Escola

O Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe está localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, interior do estado, e pertence à Regional Norte-Fluminense¹³, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ). É uma escola com uma estrutura física pequena, para a quantidade de estudantes, mas um terreno artístico fértil, onde percebi a disponibilidade latente para as atividades artísticas em outras disciplinas, e também a movimentação para a realização dos eventos escolares que envolviam a área. O colégio afirma a validade da arte na escola, em qualquer movimento, envolvendo a área artística, independentemente da linha estética. Esse contexto facilita o trabalho em ARTES e a inserção do PIBID, antigo parceiro¹⁴ da escola.

O PIBID Artes contou com integrantes atuantes na escola, que envolviam: uma professora supervisora (função desempenhada por mim), cinco bolsistas de Música e cinco bolsistas de Teatro. Buscamos constituir uma equipe coesa e crente na educação, na formação de opinião do aluno, no planejamento elaborado, com a valorização das linguagens artísticas

¹³ A Regional Norte Fluminense abrange 11 municípios, contendo, ao todo, 105 unidades escolares da rede estadual de ensino público.

¹⁴ O PIBID já estava presente na escola há anos, mas esta foi a primeira vez que o PIBID Artes atuou ali. Devido a essa relação preexistente, não houve problemas durante o desenvolvimento do programa no ambiente.

formativas nos objetivos traçados e na avaliação dos acontecimentos, considerando o retorno que os estudantes forneceram em relação às aulas.

No 4º bimestre de 2018, os bolsistas passaram a frequentar a escola. A presença acontecia de acordo com a carga horária deles, alinhada à minha. Justamente pela disponibilidade deles, e sua vontade de estarem presentes, a direção da escola permitiu que participassem das reuniões de professores e conselhos de classe, com a intenção de familiarizá-los com a rotina laboral de um docente. Antes de dar início ao trabalho, foi realizada uma visita técnica à escola. O objetivo era que eles conhecessem a estrutura, física e organizacional, e observassem como a direção, funcionários e os outros professores enxergavam a presença da disciplina ARTES na escola.

Inicialmente, os bolsistas somente observavam as aulas. Após uma semana, ofereci a eles a oportunidade para exercerem suas inserções, pois o anseio por estarem ali era tamanho, que autorizei a experiência “precoce” (em relação às outras escolas participantes). O trabalho acordado pela equipe possuiu propostas alternativas, com estímulo ao saber Arte. Ideias e argumentos foram apresentados, o que enriquecia a aula. Organizamos tudo em conjunto, unindo sempre prática e teoria, para apresentar novas propostas para os estudantes, com focos afastados dos seus costumes, utilizando da seguinte estruturação:

- a) Planejamento semanal: baseado no currículo¹⁵ do ensino estadual e nos conhecimentos das nossas licenciaturas, estipulamos direcionamentos e objetivos, a partir do conteúdo aliado à metodologia aplicada em sala;
- b) Desenvolvimento da aula;
- c) Avaliação: reuniões semanais para tomar ciência das percepções dos bolsistas sobre pontos positivos e negativos, observações sobre plano de aula, o retorno dos estudantes da turma quanto às propostas em sala de aula e casos isolados;
- d) Debate sobre assuntos específicos do PIBID Artes: informações de outras reuniões (com os coordenadores e supervisores), acordos para cumprimento de tarefas designadas aos bolsistas, entre outros itens esporádicos.

Um dos maiores desafios do grupo consistiu em não seguir a polivalência. Em virtude da dificuldade da inserção da Dança como disciplina e da obrigação de cumprir um currículo extenso, a polivalência se apresenta como uma realidade cotidiana. A disciplina ARTES é

¹⁵ O currículo de ARTES do ensino estadual é organizado de acordo com a Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa. Esta abordagem consiste em três pilares: contextualização histórica, apreciação artística e fazer artístico. “A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica. A imagem do Triângulo abre caminhos para o professor na sua prática docente.”

apresentada como um todo, sem ramificações/interseções. Desde muito tempo na história da educação, a disciplina foi denominada como educação artística. A educação artística praticada em escolas e nas graduações, embasada pela lei nº 5.692/71 (revogada), personificava a polivalência, exigindo dos professores um desempenho inadequado para atender inteiramente todas as linguagens artísticas, que nem integravam o currículo.

Visto que era lei, havia pressão pelo cumprimento total do currículo. Por esse motivo a disciplina se tornou genérica e abrangente demais, resultado do descaso dos governantes em virtude da falta de interesse e de uma omissão de orientação formal na prática em sala de aula, nos editais de concurso e na atualização dos professores (SANTANA, 2013). A partir da década de 1980 até os dias atuais, há um movimento para o desmembramento da disciplina ARTES nas linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — como disciplinas; entretanto ainda permanece a tradição da polivalência, já que

não há uma preocupação com sua implantação efetiva nem com o envolvimento dos docentes; as oportunidades de atuação na escola são ampliadas, mas são colocados na sala de aula professores sem habilitação ou de especialistas de outras disciplinas; novas vagas são criadas embora os editais de concurso não contemplem a orientação curricular oficial [...] (SANTANA, 2013, p. 20)

Dentro desse cenário, por décadas, a disciplina ARTES é conhecida por Artes Visuais na visão dos estudantes, gestores escolares e da comunidade. Como professora do Estado do Rio de Janeiro, posso afirmar que o currículo contempla as quatro linguagens artísticas, mas a quantidade de professores capacitados para o ensino de Dança, Música e Teatro ainda é pequena, ficando à mercê das demandas consideradas apropriadas pela secretaria de educação. Diante desses e outros motivos, muitos professores optam por não ensinar sua formação específica, ou então ensinar as outras linguagens artísticas, ou todas, baseadas em suas experiências pessoais nas artes, assim como fiz durante três anos — e não me orgulho disso. Particularmente, ao ensinar esses conteúdos, mostrando a abrangência da arte, encontrei o caminho para a aceitação dos estudantes a respeito da Dança. Nada obstante, isso não afirma a validade da polivalência, de forma alguma, pois este trabalho me trazia certo incômodo.

Com a chegada dos bolsistas, essa apreciação quanto ao abandono da polivalência tomou força, pois, de certo modo, a linguagem da Dança, e minha metodologia de ensino, já tinham conquistado um lugar próprio na escola. O PIBID enriquece o trabalho do/a docente ao acrescentar conhecimento e reavivar pensamentos adormecidos, que foram despertados por essa relação com os bolsistas. O benefício é para todos os envolvidos: escola, universidade, estudantes, supervisores e bolsistas.

Em 2018, no curto período em que um bimestre é composto, os bolsistas conseguiram desenvolver atividades com os Jogos Teatrais¹⁶, de Viola Spolin¹⁷, e o Método “O Passo”¹⁸, de Lucas Ciavatta¹⁹. Como o meu trabalho, até então, era polivalente, o Teatro era abordado no ensino fundamental e a Dança no ensino médio. Mas com os novos procedimentos adotados, os bolsistas encontraram a possibilidade de trilhar caminhos comuns entre Dança, Música e Teatro — corpo, ritmo e voz: elementos expressivos que conversam entre si —, tentando estabelecer a atuação das duas licenciaturas em uma mesma aula.

Ao avaliar o final do ano letivo de 2018, e enquanto programamos o de 2019, começaram a surgir as ideias para o trabalho com as três linguagens artísticas, e estabelecemos o objetivo de experimentar a união das linguagens formativas do grupo e do currículo, atrelado ao desejo de abolir a polivalência e de legitimar o espaço específico das três linguagens artísticas como componentes curriculares. A equipe decidiu, em 2019, abordar algumas Manifestações Culturais Populares brasileiras, um conteúdo que, ao nosso ver, contemplava a união das linguagens artísticas, valorizando suas especificidades e construindo tramas para uma rede de descobertas e de referências históricas. Foi um ano de experimentação, pesquisa-extensão, de acertos e erros e de arrumação e rearrumação, buscando o que afirma Koudela (2017):

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática [...]. O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. [...] As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (KOUDELA, 2017, p. 26)

¹⁶ SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: o livro do professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 26.

¹⁷ Viola Spolin, 7 de novembro de 1906 – 22 de novembro de 1994.

¹⁸ INSTITUTO D’O PASSO. **Um método de educação musical**. [S. l.]: Cacumbu, 2017. Disponível em: [Instituto d'O Passo | Método O Passo](#). Acessado em: 20 dez. 2019.

¹⁹ Lucas Ciavatta, criador do método O Passo.

3 TRABALHO UNIFICADO ENTRE LINGUAGENS ARTÍSTICAS: ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA, CAVALHADA, CURURU E SIRIRI, DANÇA DAS FITAS, JONGO E MAMULENGO

3.1 Tecendo redes brincantes

Explorar novas possibilidades, partindo de combinações e entrelaçamentos do que já existe, pressupõe o entendimento profundo da trama dessas redes, o tecido de suas trocas, seus enredos, fios e rumos, seus movimentos no tempo, no espaço, pelas múltiplas ações dos sujeitos que as tece, em cada momento aproveitado, isto é, inventado no tecimento solidário. (MANHÃES, L., 2004, p. 100)

A definição de Manifestações Culturais Populares Brasileiras²⁰ é complicada, diante da complexidade da determinação de conceitos e termos. Nada obstante, popularmente, é designada como a expressão de um povo, de seus rituais e celebrações, e este conceito foi o ponto de partida para a realização do trabalho. Nós, a equipe, consideramos trabalhar as Manifestações Culturais Populares Brasileiras a partir do calendário das datas comemorativas no Brasil. Algumas foram selecionadas por serem folguedos populares²¹, outras por estarem presentes nas festas tradicionais, de caráter religioso ou não, e outras simplesmente por serem expressões culturais artísticas de uma determinada região.

Consideramos trabalhá-las por serem fonte de saberes coletivos, compartilhados com quem se identifica com elas, por encontrarmos nelas a Dança, a Música e o Teatro, e por percebermos, nelas, um terreno fértil para o trabalho unificado que decidimos realizar. A escolha pela Cavalhada, Cururu e Siriri, Dança das Fitas, Jongo e Mamulengo se deu pela intenção de lecionar juntamente ao calendário das datas comemorativas brasileiras. A Arte Indígena Contemporânea foi escolhida também por uma festividade (Festa de Parintins), porém optamos por ampliar o assunto para trabalhar a conscientização e a importância do respeito com essa cultura e sua arte manifestante.

Suas abordagens, na escola, podem contemplar a união das linguagens artísticas valorizando as suas especificidades e as descobertas dessas combinações artísticas e culturais, as quais estão repletas de referências históricas e arraigadas em nós. Nas Manifestações Culturais Populares Brasileiras, os limites entre as linguagens artísticas são fluidos, o que permite o trânsito entre elas, como numa simples conversa onde os roteiros se entrelaçam.

²⁰ Optei por grafar a expressão “Manifestações Culturais Populares Brasileiras” em maiúsculo, para garantir a visibilidade das expressões culturais estudadas.

²¹ Manifestação folclórica que reúne as seguintes características: 1) Letra (quadras, sextilhas, oitavas ou outro tipo de verso); 2) Música (melodia e instrumentos musicais que sustentam o ritmo); 3) Coreografia (movimentação dos participantes em fila, fila dupla, roda, roda concêntrica ou outras formações); 4) Temática (enredo da representação teatral.) (CASCUDO, 2000 apud NEVES, 2013, p. 36).

Desse modo, podemos identificar o fio basal na construção da rede pedagógica que aqui analisamos. Que rede pode ser tecida no trabalho unificado de Dança, Música e Teatro com Manifestações Culturais Populares Brasileiras? **Como tecê-la?**

A análise, assim como as perguntas feitas acima, conduz novamente à discussão sobre docentes adequados para o ensino das linguagens artísticas na educação básica, principalmente na rede de ensino público. Com a capacitação e formação de licenciandos nos campos de atuação específicos, presume-se a necessidade da oferta de mais editais de concursos públicos para esses profissionais. Exemplificada a necessidade desta oferta, através de tudo dito até agora, neste documento, destaca-se a intenção de aliar as abordagens metodológicas e os processos de ensino-aprendizagem, pensando em uma educação que desenvolva integralmente o ser humano. Infelizmente, esses editais não resolvem todos os enfrentamentos encontrados na área, mas podem demonstrar o início de um longo percurso.

Educação e Pedagogia são duas irmãs que são, ao mesmo tempo, mães e filhas da cultura. Filhas, porque a Cultura existe em cada sociedade em que vivemos e se manifesta através do saber que ensina e do saber que busca. Mães, porque através delas nasce uma nova Cultura, sempre em trânsito. (BOAL, 2006 apud SARAPECK, 2018, p. 7)

Nesse olhar análogo de Boal, que sugere parentescos entre a educação, a pedagogia e a cultura, percebo que é possível encará-las como mais do que aspectos da vida, mas sim como a própria vida de um ser humano. A educação é vivenciada o tempo todo, pelos diversos aprendizados com os outros indivíduos. Do mesmo modo a pedagogia, ao ensinar aos outros, até quando não é o objetivo. A cultura, ao dividir as transformações atuantes da educação e da pedagogia na sociedade em um tempo-espço imensurável. A meu ver, essa relação, ainda não valorizada, poderia ser um dos degraus da escada para uma educação melhor.

Pensando nesse aspecto, observo que a cultura popular é viva, sábia e mutável, por estar nesse processo contínuo de transformação cotidiana, que a sociedade constrói e deles nascem novos saberes e reflexões, que se comunicam nos acontecimentos presentes nas vidas de quem participa do processo de tecelagem da rede. Uma rede que surge dos diálogos com o que a atravessa, tornando-a híbrida, subjetiva e multiplicadora de vários fios detentores de significados, sem cristalizar os novos fluxos possibilitadores, que podem surgir dessa trama. Portanto, a educação e a cultura popular podem construir uma infinita trança coletora de diálogos entre experiências.

Como já dito antes, o trabalho teve caráter experimental, dentro da perspectiva da busca por uma pedagogia que valorizasse a cultura popular, mas que tramasse com as linguagens artísticas. Proponho aqui o que é categorizado como uma pedagogia brincante. O

intuito dessa experiência era enxergar, com outro olhar, a cultura popular e as linguagens artísticas, saindo do senso comum. Contudo, o que seria uma pedagogia brincante? Manhães, J. (2020) traz a perspectiva de que

A questão da pedagogia brincante é uma prática e reflexão que une esses fundamentos de base, mágicos e errantes, na intenção de trilhar caminhos para a educação nas escolas, com valores mais conectados à vida e ao cotidiano de cada estudante, educador, cada ser humano, pensando em dinâmicas para serem realizadas e multiplicadas no contexto escolar e acadêmico. (MANHÃES, J., 2020, p. 327)

Refletindo sobre a união dos fundamentos de base, citados pela autora, sobre as trilhas experimentadas e as que ainda serão construídas, tendo em vista que o intuito deste texto é justamente pensar sobre o processo a fim de abrir espaços para novas contribuições, buscamos referências para a metodologia escolhida pela equipe que embasassem a importância que a educação básica e a cultura popular merecem ter, referente à sua linguagem artística formativa.

O trabalho realizado no colégio possibilitou que percebêssemos os limites das nossas respectivas formações nas linguagens artísticas, além da oportunidade de aprender a trocar conhecimentos, visando o entrelaçamento dos atos de atuar, dançar e musicalizar, em cumplicidade com os fios de sabedoria popular, oriundos de contextos históricos e socioculturais. As Manifestações Culturais Populares Brasileiras são histórias de vidas, celebradas em forma de arte, de irmandade e união, que pulsam num corpo acumulado de saberes, fazeres e querereres (ROCHA, S., 2005). Seu caráter fundamental é de festa, brincadeira, diversão, bem como de sabedoria, representatividade, lugar de fala e resistência. Quando perguntamos aos estudantes sobre a cultura popular, eles responderam, de pronto, que também é Dança, Música, Teatro, entre outros. Seguindo o pensamento dos estudantes, começaremos a entrelaçar os fios.

Começemos pela Dança. Marques (2012), artista e educadora da Dança, afirma que “o corpo em si já é a expressão da pluralidade”, pluralidade essa encontrada na arte e nas Manifestações Culturais Populares Brasileiras. Independentemente da pluralidade, o corpo é privilegiado por ser fonte de expressão, servindo como propositor de situações que podem ser problematizadas e absorvidas como um novo ponto de vista, a fim de proporcionar a construção de opiniões críticas e novos olhares. O corpo é o nosso primeiro brinquedo. Então, partindo do princípio que todos brincam, somos todos brincantes.

A brincadeira e o jogo são elementos pedagógicos notáveis e prazerosos, que promovem a identificação, de maneira diversificada e divertida, além de construírem novas relações e compreenderem um universo de investigação e desafios. O primeiro ponto em

comum entre Dança, brincadeira e o jogo é o corpo. Na Dança, a brincadeira e o jogo estimulam a ação corporal, a relação com o outro e a espontaneidade, ampliando a capacidade de “(...) imaginar, representar e criar, articuladas com suas formas de expressão, e ao mesmo tempo em que internaliza as ações características de sua cultura.” (ALMEIDA, 2013, p. 47). Essa comunhão de possibilidades entre eles proporciona a improvisação, na relação consigo e com o outro e no contato com particularidades distintas das suas, assim estimulando a criação e recriação de um vocabulário do estudante.

Rudolf Laban, em seu livro *Modern Educational Dance*, sugere como aprendizado em Dança “uma maior consciência das sensações corporais e dos esforços necessários para a organização dos movimentos individuais” (MARQUES, 2012, p. 154), ou seja, uma técnica livre de códigos, mas nem por isso caótica. Fernanda Almeida, em sua dissertação “Que Dança é essa? Uma proposta para a educação infantil”, analisa a Dança a partir do que ela denomina como seus pressupostos — noção de corpo, diferenciação eu-outro, sujeito histórico-cultural, jogo, improvisação, estruturação espacial e interação social. Tais categorias estão presentes, e são desenvolvidas, nos folguedos populares, festas tradicionais e manifestações artísticas culturais.

[...] é necessário que os jogos envolvam o corpo e o espaço em relação à Dança, estimulando a improvisação e a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo, preservando a liberdade de expressão de cada um. Dessa maneira, a linguagem corporal se constrói na prática do corpo que Dança (SGARBI, JESUS, 2008 apud ALMEIDA, 2013, p. 47).

É possível notar que os autores, ao analisarem a relação entre jogo e Dança, observam a perspectiva de desenvolvimento do corpo para a prática da Dança. A improvisação, a liberdade, os movimentos expressivos e a criatividade, que resultam na linguagem corporal, podem ser encontradas nessas Manifestações Culturais Populares, individual e coletivamente, gerando identificação com o que está a sua volta e a compreensão de si. “Por isso a carga de identidade é bastante vigorosa em cada participante [...] — dançar faz parte da história de cada um e da vida da comunidade” (NEVES, 2013, p. 37).

A Dança é uma manifestação, no sentido literal da palavra, e, da mesma forma que o corpo, obtém um espaço admirável na cultura popular. Ela manifesta liberdade, transgressão, perspectivas diversas, movimentos, desejos, escolhas, subjetividade, objetividade, entre outros. Conectada à história sociocultural, é cenário de associações e conexões de gestos simples e cotidianos, transformados em brincadeiras que perduram há séculos, como, por exemplo, o Jongo, no qual o ato de amassar o café se converteu em movimento representado na brincadeira Dançada ou na Dança brincante. Esse movimento de transformação nos mostra

a relação espaço-temporal existente na Dança, que conversa com as Manifestações Culturais Populares, partindo das vivências de diferentes épocas e territórios, promovendo circunstâncias que podem ser debatidas, modificadas e preservadas. Aprendemos a dançar em sociedade, não importando de onde se originou. O ensino da Dança, juntamente com as Manifestações, nos possibilita uma postura crítica, de acordo com Marques, que

[...] em relação às Danças que aprendemos e/ou criamos a partir da tradição dos povos possibilita um outro tipo de olhar, um olhar não complacente e ingênuo frente às contribuições das etnias e culturas que formam o povo brasileiro. Do mesmo modo, permite-nos perceber, nos processos pessoais e coletivos de criação em Dança, que histórias carregamos, que povos representamos, que escolhas fazemos em relação a nossas vivências e atitudes em uma sociedade global. (MARQUES, 2012, p. 48)

O ato de dançar é uma brincadeira, e o ato de ensinar a Dança brincante, se assim podemos destacar, é o semear; semear não só conteúdos práticos e teóricos, mas sim elementos que, normalmente, não são valorizados pela educação que ainda seguimos, tais quais a alegria, a cor, o viver, o prazer, a inspiração, o presente, o fazer e o refazer, o criar, o imaginar, a festa, o transgredir. O corpo brincante não para. Está em constante movimento, é intrigante e incerto e nunca igual. Portanto, é um fio pedagógico precioso, não só para o ensino da Dança, como também da arte ou qualquer área de conhecimento, pois o fato de o corpo e a pedagogia serem intrigantes e incertos, nos dá a possibilidade de estruturar metodologias para criar, multiplicar e reinventar. Então a Dança, como linguagem artística-educacional, é um fio importante para o trabalho com as Manifestações Culturais Populares, não por estar presente em muitas delas, mas por ser uma mediadora de relações espaço-temporais e fornecedora de vivências brincantes, que possibilitam perspectivas novas e, ao mesmo tempo, dialogam com o cotidiano do estudante.

O segundo fio a cruzarmos é a Música. O artista e educador, Émile-Jacques Dalcroze, bastante analisado nos estudos sobre Arte, traz a perspectiva de amplitude da educação musical, pois para ele “toda ação artística é um ato educativo e o sujeito a que se destina essa educação é o cidadão” (FONTERRADA, 2008, p. 128). Um dos ideais de Dalcroze para a educação musical partia do coletivo, como descrito no trecho a seguir:

O ideal de Dalcroze é a união dos indivíduos, num processo que caminha em direção ao coletivo; para ele, caberia à arte um papel aglutinador, graças à sua capacidade de suscitar, nos indivíduos, a expressão de sentimentos comuns. A nova arte preconizada por Dalcroze seria o resultado da união de múltiplos ideais e quererem, pela exteriorização comum dos sentimentos. (FONTERRADA, 2005, p. 124)

A Rítmica, sua abordagem a ser analisada neste documento, destinou-se à unicidade de um trabalho entre Música e movimento corporal, inspirado na tríade verbo, gesto e Música. Este olhar poderia perfeitamente ser lançado às Manifestações Culturais Populares, como

exemplos deste entrosamento perfeito entre os diferentes elementos da tríade. Segundo Fonterrada (2005), Dalcroze defende o desenvolvimento integral do indivíduo, por meio da Música e do movimento, estabelecendo uma ação educativa que propõe a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço e suas relações interdependentes. Para ele, a escuta e os aspectos do movimento são instrumentos de compreensão, ação e sensibilidade musical, pois sua intenção era fazer com que o organismo inteiro vibrasse como um ouvido interior (FONTEERRADA, 2005), assim como explicado no trecho a seguir:

Concluí que, em Música, tudo aquilo que é de natureza motriz e dinâmica depende não somente do ouvido, mas ainda de um outro sentido, que pensei de início ser o senso tátil, já que os exercícios métricos efetuados pelos dedos favoreciam o progresso do aluno. Entretanto, observei as relações nas outras partes do corpo além das mãos, necessárias ao tocar piano: movimento do pé, oscilações do tronco e da cabeça, a movimentação de todo o ser, etc., o que levou-me logo a pensar que as sensações musicais, de natureza Rítmica, revelam um jogo muscular e nervoso de todo o organismo (DALCROZE, 1965, p. 2 *apud* PEREIRA, PICCHIA, ROCHA, 2013, p. 76).

Repare que Dalcroze vai além da métrica, associando o ritmo e o ouvido interior às sensações do corpo, quando diz que a Música revela um jogo muscular e nervoso. No meu entendimento, novamente, há uma tríade em seu trabalho: escuta, sensação e movimento. A partir do que se escuta, alguma sensação é causada no corpo, devido ao ritmo produzido, e o corpo se movimenta de acordo com essa sensação, seja externa ou interna. O corpo vibra em reação ao que se escuta e ao que se sente. Porém, o nosso corpo possui um ritmo próprio, que também foi estudado pelo educador. Dalcroze propõe “estabelecer relações imediatas entre a Música externa e a Música que canta em cada um de nós e que é simplesmente o eco dos nossos ritmos individuais, dos nossos desgostos, alegrias, desejos e poderes.” (1965 *apud* LOUPPE, 2012, p. 167) Uma nova visão do que tange o movimento e o ritmo. Seu método traz, como consequência, a experiência rítmica, aproximando-a “[...] das variações da experiência emocional e da vida emotiva do indivíduo em geral [...]” (LOUPPE, 2012, p. 168). Ou seja, ele associa o ritmo às experiências vividas e construídas pelo ser humano.

Analisando os ideais do trabalho de Dalcroze junto ao objeto de estudo deste texto, encontro relação do estilo de sua abordagem metodológica com as Manifestações Culturais Populares Brasileiras, pois os instrumentos musicais sustentam o ritmo musical e a energia do momento, que interfere no ritmo do corpo. A Música se apresenta como vida, e também como elemento aglutinador das outras linguagens. É possível perceber a estreita relação com a Dança e o Teatro, já que os dois têm a presença do corpo como fonte primária de expressão. Outro ponto importante do trabalho de Dalcroze está diretamente ligado ao direcionamento do trabalho com o coletivo, que ele propõe em toda sua história como artista e educador.

O ato de musicalizar é uma brincadeira, e o ato de ensinar a Música por outra perspectiva é o desvendar; desvendar a relação rítmica do corpo, sendo esta vital, de modo que sua ocupação no espaço coletivo, tanto de uma sala de aula quanto ao de uma manifestação cultural, se transforma a todo instante e propaga novas possibilidades. A Música possibilita a liberdade, seja cantando ou dançando, de ser o que se é, de viver o que se é, de brincar o que se quiser. Por tal razão, é um fio pedagógico valioso, pelo fato de a Música e a Pedagogia serem instrumentos norteadores de diversidade, de vivência, de experimentação, de criação e reinvenção. Então a Música, como linguagem artística-educacional, é um meio importante para o trabalho com as Manifestações Culturais, por ser uma aglutinadora de relações rítmicas, sonoras e corporais, bem como modificadora de ambientes e energias brincantes que inspiram os indivíduos coletivamente.

O terceiro fio a trançar é o Teatro. Engana-se quem emprega ao Teatro uma única definição: para algo ser Teatro ou ter teatralidade, tem que ser contado ou apresentado para um público. Sim, isso faz parte, porém está longe de ser sua essência. O Teatro, na educação, ou educação no Teatro, expõe outras funcionalidades, habilidades e objetivos, além de trazer a subjetividade na realidade. Deixo claro que as outras linguagens artísticas na educação também compreendem essa dimensão, mas é inegável a assimilação do Teatro para o estudante ao seu viver, seu dia a dia. A relação do Teatro com o cotidiano é mais palpável para os estudantes, aparentemente.

Viola Spolin, pesquisadora e diretora de Teatro, que dedicou a vida ao Teatro-educação, determina a comunicação, a experiência, o contato, a resposta e a descoberta como elementos surgidos da relação com o outro na realidade teatral. Esses elementos configuram o uso cotidiano deles próprios. Pensando na brincadeira, elemento fundamental das Manifestações Culturais Populares, e no ato de brincar, entendida por Spolin como premissa para o jogo, encontra-se o primeiro vínculo entre a cultura popular e o Teatro: “através do brincar, desenvolver habilidades e estratégias necessárias para o jogo teatral”. (SPOLIN, 2017, p. 30)

Através das duas ferramentas, brincadeira e jogo, trabalham-se aspectos sociais, cognitivos e culturais, ao mesmo tempo em que se dá liberdade para o estudante interferir na realidade que está vivendo no momento em que vive em seu cotidiano, oportunizando que se encontre como ator, brincante, estudante e cidadão. De acordo com Spolin, “Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência do ser humano” (2017, p. 30). Um exemplo disso é perguntar a um grupo de estudantes em qual brincadeira eles aprendem trabalho em equipe. Imediatamente dirão várias brincadeiras e

jogos em que reconhecem isso, porque aprenderam junto ao coletivo, observando e participando, envolvidos na brincadeira, sem que ninguém os ensinasse.

A realidade vivida e, ao mesmo tempo, observada, é a principal aliada do Teatro na educação, não obstante o conteúdo a ser trabalhado. Ela é fértil de teatralidade. Viver, reviver, explorar, criar e transformar situações, leva os estudantes a desenvolverem habilidades cognitivas e sensíveis que os despertam para suas realidades cotidianas e, também, para a teatralidade inerente a elas. Os estudantes, através da observação e criação de imagens, podem concluir os conceitos envolvidos no assunto em pauta e discuti-los dentro dos seus entendimentos, elaborando perguntas e ampliando reflexões.

Em alguns momentos em sala de aula, a equipe utilizou jogos do Teatro-Imagem, criado por Augusto Boal, dramaturgo e fundador do Teatro do Oprimido. A escolha pelo Teatro-Imagem se deu por ele envolver uma série de técnicas surgidas e desenvolvidas devido à uma dificuldade de comunicação linguística com diversos grupos, onde Boal recorreu às imagens para a realização dos trabalhos teatrais. O método criado não é formatado, o que facilita sua utilização, independente da natureza, ocasião e objetivo do que se pretende, levando em consideração as experiências e essências de cada estudante. O fato dos jogos e exercícios serem fáceis, além de conseguir relacioná-los com qualquer assunto, ajudou para a construção de conhecimento do conteúdo e de outros assuntos interligados em sala de aula.

Para que se entendam e se possam praticar as técnicas do Teatro-Imagem, é necessário ter em mente um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido: “A imagem do real é real enquanto imagem.” Quando, usando meus atores e objetos disponíveis, faço uma imagem da minha realidade, essa imagem, em si mesma, é real. Devemos trabalhar com a realidade da imagem, e não com a imagem da realidade — é bom repetir.

Uma imagem não requer ser entendida, e sim sentida. (BOAL, 2012, p. 251 e 252)

A teatralidade, a partir da brincadeira, do jogo, da realidade e imagem, pode ser encontrada na vivência de algo e no que ela representa para o indivíduo ou coletivo. A partir dessa visão, as Manifestações Culturais Populares são repletas de teatralidade. Teatralidade para quem vê e participa das celebrações, ou seja, naquele período específico em que ela acontece; e teatralidade para quem as vive todos os dias: sentimentos, sensações, ensinamentos, histórias, transformações.

A teatralidade gera situações que podem ser transformadoras e transformadas pelo indivíduo que a habita, influenciando na comunidade. Incrível como a relação desses aspectos com o conteúdo do ano letivo interfere no nosso ser social, pois ao analisá-la encontro uma ação integrada ao trabalhar as manifestações, a arte e a consciência social. Ao desenvolver esses temas, é perceptível uma visão pautada na cidadania, que decide coletivamente e

criticamente, bem como em uma consciência política de estar em sociedade. Não tinha percebido, até então, essa ação integrada, devido à maneira tão natural e implícita em que ela se apresentou e, nem tampouco, a rede que estava sendo tecida com outros assuntos que competem a todos os cidadãos.

O ato de atuar e ser atuante é uma brincadeira, e o ato de ensinar o Teatro brincante implica em dialogar; dialogar teatralidades múltiplas, que emergem dos jogos propostos em sala de aula, ao resgatar componentes inestimáveis, que nunca deveriam ter sido deixados de lado, para uma educação consciente, ou seja, o viver, o prazer, a inspiração, o presente, o passado, o futuro, o fazer e o refazer, o criar, o imaginar, a festa, o transgredir e o transformar. A transformação é desafiadora e pessoal, com resultados que são, muitas vezes, imprevisíveis. A partir dessa transformação, encontra-se o eixo pedagógico primordial, pois o fato de a transformação e a pedagogia serem desafiadoras e imprevisíveis nos oferece a chance de entrarmos em ação e sermos sujeitos ativos, autônomos e decisivos, conforme apontado por Paulo Freire (2010). Então, o Teatro, como linguagem artística-educacional, é um fio importante para o trabalho com as Manifestações Culturais, por ser um agente modificador de relações atemporais e variadas, no individual e no coletivo, além de ser propiciador de histórias e personagens brincantes, que dialogam com a história de vida do estudante.

Os fios podem começar separados, mas, quando se encontram e se atravessam, criam um elo que vai em busca de outros fios, totalizando em redes. A analogia com o trabalho com as linguagens artísticas constitui-se na influência de cada linguagem e a comunhão entre elas no todo. Quando percepções e concepções novas são trocadas, partindo de pontos diferentes de um mesmo elemento, surgem infinitas possibilidades, as quais podemos identificar como o elo.

A brincadeira, escolhida como elo e ponto de partida do trabalho realizado em 2019, e o ato de brincar, se relacionam com as linguagens artísticas, por meio do prazer, uma condição causada por neurotransmissores. Esse prazer, presente nas Manifestações Culturais Populares também deve existir no processo de ensino-aprendizagem. O prazer acontece a partir de uma identificação, de gostar de algo. É preciso ofertar e estimular o gosto dos estudantes pelas aulas dinâmicas, desde contextos históricos à brincadeiras e jogos. Ao propormos aulas dinâmicas, tentando despertar o mesmo prazer de quem pratica a Manifestação Cultural Popular, tínhamos a finalidade de entusiasamá-los, de oportunizar vivências novas, dando-lhes o direito de gostar ou não. Não é possível gerar esse entusiasmo em uma aula com esquema fixo e absoluto, sem um esforço coletivo, tanto dos professores

quanto dos estudantes (Hooks, 2013). Através desse prazer, criamos memórias afetivas, podendo ser apresentadas corriqueiramente através do exemplo e da repetição.

A memória que utilizamos para criar repertórios na Dança, no Teatro e na Música é a mesma que guarda as afetividades, que, em sala de aula, se movimenta e expressa o vínculo criado entre prática e teoria, entre professor e estudante. Também se encontra no apreço que guardamos ao que nos é ensinado por nossos ancestrais em vida, pelo prazer da liberdade de nos identificarmos com algo que se comunica com nossas crenças, nossos comportamentos, nossos gostos.

A partir do que Fernanda Almeida, Augusto Boal, Émile-Jacques Dalcroze, Paulo Freire, Bell Hooks, Rudolf Laban, Laurence Louppe, Juliana Manhães, Isabel Marques, Sebastião Rocha e Viola Spolin nos elucidam, é possível apontar que o encontro das linguagens artísticas Dança, Música e Teatro constitui um procedimento metodológico que está presente na cultura brasileira, gerando interlocuções mais profundas com a brincadeira, o prazer e a memória. No entanto, tais elementos nem sempre são valorizados na educação básica do Ensino Fundamental — Anos Finais — e Ensino Médio.

As relações tênues entre as linguagens artísticas são notáveis, quando se encontram elementos musicais em um jogo teatral para exercitar a voz; ou elementos teatrais, como improvisação e ritmo em um jogo de Dança; ou a presença do corpo disponível e atento, aspectos essenciais para a Dança e o Teatro, objetivando a identificação de andamento, duração e intensidade em um jogo musical, por exemplo. A força das linguagens artísticas e das Manifestações Culturais Populares Brasileiras, individuais ou unidas, compreende o fato de propor um espaço para chamar de SEU, para construir a SUA identidade e para PERTENCER a algo.

Os aspectos compartilhados entre as linguagens artísticas constroem o equilíbrio nessa linha tênue, o qual gera trocas de experiências, sejam elas físicas, cognitivas, sociais ou culturais, entre os estudantes. O interessante do equilíbrio são os encontros e diálogos que emergem, no caso, entre linguagens, corpos, ações, ritmos, tempos, ancestralidades, espaços e culturas. Manhães, J. (2020) designa o termo pedagogia da encruzilhada, que representaria a ideia aqui apontada:

As encruzilhadas são campos de possibilidades potentes, que atuam no tempo e no espaço, em que todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam pelo ato do corpo brincante e do corpo educador. [...]

A pedagogia das encruzilhadas o compreende como suporte de memórias, saberes, matriz primeira e potência motriz.

[...] O desafio da educação é instigar o aprendizado a partir da pulsação de vida de cada um e por isso a busca da autonomia e liberdade tanto desenvolvida na teoria e na prática por Paulo Freire (1998), assim como com educadores que dão

continuidade a essas pedagogias, como Sebastião Rocha (2005), que pede demissão no ensino institucionalizado para criar seu próprio projeto de educação popular, criando a pedagogia do sabão, do biscoito e da roda, a partir do conhecimento que chegava das pessoas e não o que ele vinha trazer de informações, era como internalizar o saber, a partir de um aprendizado que já era adquirido, mas abrindo novas frestas de possibilidades do aprender, mas sem perder a memória e a experiência já existente. (MANHÃES, J., 2020, p. 326 e 327)

A citação sugere que a educação popular é possível. Destarte é viável educar por intermédio de pedagogias brincantes, metodologias que exploram agentes ativos da educação do ser humano, como a memória, o prazer, a brincadeira, e que partam de, e permitam, vivências das Manifestações Culturais Populares, que escutem o coletivo e que estejam em constante movimento de reinvenção, assim como o Jongo, que inspirou o samba, os passos de frevo, que inspiraram o passinho do funk carioca, as misturas musicais surgidas entre ritmos, o Cururu e o Siriri, que é a junção da influência dos indígenas com portugueses, entre outros. É preciso entender que é necessário “[...] fazer da aprendizagem um instrumento permanente de afirmação da cultura, da educação e de desenvolvimento” e que “a escola pode fazer tudo o que seja ético e gerador de aprendizagem para todos”, como afirma Rocha, S. (2005, p. 97 e 100) Assim, podemos concluir, baseando-se em Freire (2010) e hooks (2013), que é plausível, praticável e potencial o ensino das Manifestações Culturais Populares adjacente ao das linguagens artísticas, além de prezar pelo desenvolvimento da memória afetiva, do prazer, da brincadeira, do jogo, do trabalho coletivo, da cultura e do indivíduo, estimulando a consciência crítica e o direito à fala do estudante, o gera uma educação como prática da liberdade.

3.2 Eis a questão...

Durante esses anos como professora de ARTES, alimentei, de forma inconsciente, a ideia de um trabalho entre as linguagens artísticas, com o intuito de construir um ensino integral de ARTES junto a seus respectivos profissionais, abandonando definitivamente a polivalência. As minhas motivações pessoais como professora, além de pôr em prática o que aprendi na minha graduação, são estabelecer uma relação de confiança com o estudante, realizar um trabalho onde a conversa fosse fundamental, desenvolver uma consciência de si próprio, do coletivo e de respeito consigo e perante o outro. Encontrei no PIBID Artes a oportunidade para essa iniciativa e, ao mesmo tempo, espaço para pesquisar e problematizar os seguintes aspectos: Como o trabalho unificado da Dança, da Música e do Teatro afeta o ensino da arte?

Em sala de aula, encontrávamos vivências diversas, provindas de raízes antigas e tradicionais, bem como de seus cotidianos e gostos. Pensando que a escola é um espaço de saberes compartilhados, de construção e de experiências possibilitadoras de diversos conhecimentos, e que os bolsistas e eu estávamos ali para compartilhar, ensinar e aprender, enxergamos a necessidade de quebrar os padrões instituídos em relação ao que seria um conteúdo da disciplina ARTES. Decidimos não apresentar algo “novo” - no sentido de não ser novidade -, e sim, a diversidade de cores, costumes, gostos, saberes, ancestralidades (e tantos outros elementos), que se misturam e se reafirmam na cultura brasileira.

Neste momento, relato a experiência vivida em 2019 mais detalhadamente, e intento que a leitura sirva de análise crítica e inspiração em busca de novas perspectivas, levando em consideração todas as indagações levantadas, já que, apesar de professora, continuo sendo aprendiz dos meus acertos e erros.

3.3 Atuar, dançar e musicalizar

A cultura popular percorre espaços e tempos, unindo a tradição com elementos atuais, sem perder sua essência, mobilizando as diversas linguagens artísticas. A escolha de ensinar as Manifestações Culturais Populares Brasileiras, enquanto ARTES, aconteceu pela intenção de afirmar essas ancestralidades. Escolhemos entender os contextos históricos, os saberes de cada Manifestação Cultural selecionada, e problematizá-los discutindo o social estruturado, já que os reflexos de ontem deixam marcas nas personagens do processo, e na arte em si.

3.3.1 Planejamento

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. (BONDÍA, 2014, p. 28)

A proposta do ano letivo de 2019 objetivou prover aos estudantes a oportunidade de explorar novos horizontes sobre a cultura brasileira e sua grandiosidade, para que pudessem reconhecer a sua importância em seus cotidianos. É difícil nos reconhecermos se não sabemos os valores culturais e artísticos que, parafraseando Bondía (2014), formam-nos, transformam-nos, fazem-nos como somos, marcam nossa maneira de ser e configuram nossa pessoa e nossa personalidade. Mesmo não sabendo o quê ou o porquê dessas vivências e experiências. Vale salientar que as aulas desenvolvidas com os estudantes tiveram caráter experimental, ou seja, foram sujeitas às mudanças durante o decorrer do ano letivo.

Como bem sabemos, nossa cultura, ou melhor, nossas culturas, têm uma profundidade e extensão enormes, o que reflete na quantidade de abordagens possíveis de seus conteúdos. É preciso reconhecer a necessidade de uma condução efetiva para o ensino da cultura popular, em virtude de sua abrangência, suas particularidades, suas histórias e ancestralidades. Por isso, a equipe atuante no colégio se preocupou muito, ao trabalhar as Manifestações Culturais escolhidas na íntegra, ou pelo menos ao máximo, dentro dos nossos conhecimentos e pesquisas. Assim, o esboço inicial para 2019 foi:

- a) Planejamento de extensão mensal: estruturação do que trabalhar no mês. O representante de cada linguagem seria responsável por seu planejamento;
- b) Abordagem metodológica: surgiram duas possibilidades — uma única metodologia para as três linguagens ou metodologias diferentes;
- c) Cada bimestre tratou de uma região do Brasil, tentando ajustar isso às Manifestações no calendário anual brasileiro:
 - Primeiro bimestre – Sudeste, devido ao Carnaval;
 - Segundo bimestre – Centro-Oeste e Sul, juntas no “maior” bimestre, e em virtude da Festa do Divino Espírito Santo;
 - Terceiro bimestre – Norte, por causa de Parintins;
 - Quarto bimestre – Nordeste, em razão da Consciência Negra;
- d) Trabalho em grupo a realizar:
 - Segundo bimestre - Montagem de uma revista, no modelo impresso, na qual os estudantes me entregaram em pdf, ou em documento de word, sobre as manifestações abordadas no segundo bimestre, à escolha dos grupos. O trabalho da revista surgiu de última hora. A intenção era aprofundar o conhecimento sobre o folguedo popular e estruturá-lo como ferramenta de divulgação;
- e) Avaliações – definidas a cada bimestre, considerando o desempenho do bimestre anterior:
 - Primeiro bimestre - Teórica individual;
 - Segundo bimestre - Oral individual;
 - Terceiro bimestre - Seminário em grupo;
 - Quarto bimestre - Prática em grupo.

As avaliações merecem uma explicação. Infelizmente, a disciplina ARTES não é vista como importante. Isso não foi diferente com os estudantes do colégio. Eles sempre questionavam se tinha ARTES no Enem, ou se referiam a ela como algo fácil, às vezes beirando a banalidade. Por este motivo, expliquei aos bolsistas que gostaria de começar o ano expondo que ARTES não é algo qualquer. Para os estudantes, ter teoria e conteúdo no

caderno configurava uma importância. Por tal razão, sugeri que a primeira prova fosse teórica (parte discursiva e parte múltipla escolha), e assim pudemos analisar se eles tinham entendido a teoria, através da prática, já que o bimestre foi fundamentalmente prático.

Diante deste cenário, a segunda avaliação foi escolhida em conjunto, depois de uma reunião na qual discutimos o baixo rendimento na prova anterior. O objetivo foi o de estimular os estudantes de uma forma diferente quanto a prática e a teoria, visto que entregamos uma apostila de cada folguedo popular. Eu, principalmente, queria entender se os estudantes conseguiram associar e conectar o conteúdo teórico fornecido às práticas realizadas em sala de aula. Na terceira avaliação, o intuito foi totalmente diferente, por causa da manifestação escolhida. Queríamos que eles chegassem às suas próprias conclusões e não uma avaliação só prática ou só teórica. A quarta avaliação foi a concretização das práticas realizadas em sala e, também, de toda a experiência letiva: que eles vivessem a manifestação escolhida para o bimestre. Me arrependo, porque tenho a certeza de ter perdido a oportunidade de explicar a teoria juntamente ao trabalho corporal, pelo entrelaçamento entre as linguagens artísticas, com as Manifestações Culturais populares brasileiras e, ainda assim, explorar a desconstrução da percepção ultrapassada sobre a disciplina ARTES.

Anteriormente, quando citei a transgressão, defendida por Bell Hooks (2013), foi para que ficasse nítido o quanto ela é importante para a educação. Neste caso, não começamos o ano letivo com as avaliações que defendemos, mas, dessa forma, poderíamos começar, talvez, uma conscientização e um novo olhar para ARTES. Vejo transgressão quando decidimos modificar as avaliações de um bimestre para outro, bem como todas as mudanças realizadas no trabalho pedagógico durante o ano de 2019.

Uma das abordagens escolhidas para o trabalho pedagógico foi o jogo. O jogo²² é ferramenta sensível e extremamente conquistadora, que facilita o processo de ensino-aprendizagem, já que permite um fluxo de conhecimentos e uma compreensão do conteúdo sem esforço aparente e consciente. Em certo momento, no decorrer do ano, uma estudante, ao entregar a prova, disse que levou mais tempo para concluí-la, por não lembrar do conteúdo teórico, mas respondeu acertadamente quando lembrou dos jogos ocorridos. Um grato exemplo da capacidade pedagógica do jogo.

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo — mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição — quando todos, professor e alunos unidos, estão atentos para o momento presente. (SPOLIN, 2017, p. 30)

²² Neste texto, o jogo e a brincadeira têm sentidos diferentes no processo de ensino-aprendizagem, apesar de terem objetivos semelhantes.

3.3.2 Primeiro bimestre

— *O que é Manifestação Cultural Popular Brasileira?*²³

— É folclore!

— *Será? Qual a origem do folclore?*

— Portugal; Espanha; Europa; outras culturas...

— *O que te lembra o folclore?*

— Lendas, mitos, superstições, brincadeiras...

O trecho do diálogo²⁴ provocado em sala de aula aconteceu quando propusemos perguntas para introduzirmos o conteúdo do ano letivo. O desenrolar de 2019 para as turmas às quais ensinamos começou também com estas indagações norteadoras: *Qual a relação do folclore com a Manifestação Cultural? Cultura popular e folclore são a mesma coisa? Como se sabe o que é folclore e o que não é?* Os estudantes chegaram a uma conclusão: não sabiam a definição de folclore, mas sabiam o que ele engloba. A partir da visão do alunado, folclore é lenda, mito, Dança, brincadeira, superstições, vocabulário, Música, fantoches e muito mais. Depois disso, continuamos os questionamentos quanto a folclore e cultura:

— *Então, podemos dizer que folclore é tradição? E quando podemos dizer que algo virou tradição?*

— Quando é passado de geração em geração.

— *Então, folclore é cultura?*

— Acho que sim, professora.

E eles estavam na direção certa. Segundo Maria Laura Cavalcanti (2002), folclore é mais abrangente do que uma simples definição e

[...] mais importante do que saber concretamente o que é ou não folclore é entender que [...] a noção de folclore não está dada na realidade das coisas. Ela é construída historicamente, e, portanto, a compreensão do que é ou não folclore varia ao longo do tempo (BRASIL, 2002)²⁵.

²³ Todas as perguntas ou frases marcadas em itálico neste documento, seja em transcrição de diálogos ou ao longo do texto, foram propostas por mim e pelos bolsistas. As respostas ou perguntas nos diálogos, não demarcadas por itálico, partiram dos estudantes.

²⁴ No decorrer do texto, haverá transcrições de partes dos diálogos que aconteceram em sala de aula, com o intuito de exemplificar as opiniões dos estudantes.

²⁵ A autoria do texto é de Maria Laura Cavalcanti, porém como foi escrito para o Setor de Difusão do Museu de Folclore Édison Carneiro, optei por utilizar a referência BRASIL por ser um documento federal. O texto escrito no final dos anos 1980 tinha o intuito de subsidiar seu trabalho com os professores de escolas de primeiro grau. BRASIL. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Entendendo o Folclore e a Cultura Popular**. Rio de

Problematizar, perguntar e responder assustou os estudantes. Isso fez com o que eu não tivesse a certeza se algo os incomodou e que demonstra a insegurança deles, relacionados a diversos fatores externos, quanto a expor suas opiniões. Com isso, eles inibem, também, a capacidade criativa deles. Essa frase resume o início de todo o conteúdo estruturado: o brincar. Escolhemos o lúdico para criar a identificação e perceber o quanto se aprende brincando, ou seja, “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, como já dizia Paulo Freire [Data desconhecida].

A brincadeira é o símbolo dessa capacidade latente de criação e potencialidade de educação, pois recriamos a partir do que já temos construído em nós, através do exemplo, da presença e da percepção. Ao observar mais atentamente, percebemos que a brincadeira está sempre em voga. Sempre há brincadeiras novas, mas todas se eternizam e se reinventam. Apesar de não serem esquecidas, com toda carga de responsabilidade que o crescimento do ser humano exige, deixamos de lado o que nos ensinou elementos essenciais de sociabilidade. É perceptível como elas nos alimentam, quando vamos ao parque, quando passamos um dia inteiro soltando pipa, entre outros exemplos. Para fugir do caos cotidiano, recarregamos nossas energias e revivemos experiências construtivas guardadas dentro de nós.

Então, demos espaço aos estudantes para voltarem à infância. Eles não acreditaram. *“Isso mesmo, gente, é para vocês brincarem!”*. No início, eles ficaram paralisados com a surpresa proposta, pois causou estranhamento e insegurança, mas depois alguns participaram, caíram, riram, literalmente viraram crianças — criança essa que pode ser considerada a origem do folclore, de acordo com Jota Rodrigues, em seu cordel *O qui é o folclore do meu Brasil?*, utilizado em sala: “O folclore é todas as festas/Qui tramita num paiz/É saber e conhecimento/De brinquedos infantis/Provérbios de todo jeito/Qui alegra qualquer sujeito/Pelo qui a menssage diz/E o centro maior de tudo/Tem origens na criança”. (RODRIGUES, J., [Data desconhecida])

Figuras 2 e 3 – Brincadeiras.



Estudantes brincando de pular corda e de cabo de guerra, respectivamente.
Fonte: Acervo Pessoal.

E quem diria que uma brincadeira traria a primeira reflexão de 2019.



Figura 4 – Imagem da pintura *Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel.

Fonte: Google Arts & Culture

Na aula seguinte, analisando a imagem do quadro *Jogos Infantis*²⁶, de Pieter Bruegel²⁷. Pedi que identificassem as brincadeiras na imagem. Uma estudante disse o nome de uma delas, desconhecida até então por mim, e ao lhe perguntar como era essa brincadeira, ela encenou a brincadeira conhecida pelos cariocas como CARNIÇA. Ela insistiu, veementemente, dizendo que não, aquilo não se chamava carniça e sim PASTELÃO. Então perguntei a ela quem havia lhe dito que o nome daquela brincadeira era PASTELÃO. A resposta foi: “Minha mãe, minha vó, meu pai... esse é o nome!”.

Naquele momento foi construído o exemplo perfeito do que estávamos trabalhando: a ancestralidade e a representatividade, ao defender o seu conhecimento adquirido com a família. Em nenhum momento duvidei da veracidade do que ela me informou, mas aproveitei a oportunidade para aprofundar o assunto, a partir do ocorrido, debatendo sobre como a diversidade de vocabulários determina uma riqueza de encontros em um mesmo território. A beleza dessa diversidade da cultura brasileira está em como ela atravessa as pessoas, justamente por não ter forma e ser híbrida.

²⁶ BRUEGEL, P. *Jogos Infantis* [pintura]. Viena, Áustria: Kunsthistorisches Museum Wien, 1560. Tinta a óleo. 118 x 161 cm.

²⁷ Pieter Bruegel, nascimento entre 1525/1530 e falecimento em Bruxelas, 9 de setembro de 1569.

Depois de utilizarmos Música e cordel, e analisarmos as relações com a brincadeira, os bolsistas de Teatro propuseram dois jogos. O primeiro tinha o objetivo de provocar a atenção dos estudantes: ao caminhar pelo espaço da sala, eles tinham que se agrupar na quantidade dita pelos bolsistas. Por exemplo, se os bolsistas diziam 5, eles criavam grupos de 5 pessoas. Esse jogo terminou com a formação de duplas, que deu início a outra atividade, adaptada de um jogo do Teatro-Imagem, de Augusto Boal. Nele, o alunado era dividido em A e B; A propunha uma imagem corporal de uma brincadeira que lembrasse sua infância, e B complementaria essa imagem com outra que resultasse numa única. Ou seja, a imagem completa de representação da brincadeira escolhida

Figuras 5 e 6 – Representação, em dupla, da brincadeira.



Jogo de Teatro-Imagem descrito acima.

Fonte: Acervo Pessoal.

A partir das vivências das brincadeiras e dos jogos, objetivamos direcionar uma visão que proporcionasse uma identificação significativa para os estudantes, para que percebessem o diálogo com a arte quando precisamos nos sentir representados e ouvidos pelas escolhas que fazemos, pelos nossos gostos, linguagens, símbolos, comportamentos, ou seja, expressar esse pertencimento cultural. As Manifestações Culturais Populares Brasileiras são repletas de artes e linguagens, misturando saberes e gerando amplitude e diálogos “[...] de forma simultânea, horizontalizada e sem hierarquia” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 7). Entretanto, como conteúdo a ser trabalhado, enfatizamos as Manifestações Culturais Populares Brasileiras utilizavam, predominantemente, da Dança, da Música e do Teatro e que também tivessem alguma das três etnias como origem:

- a) Jongo – origem africana;
- b) Cavallhada – origem europeia;
- c) Cururu e Siriri – origem luso-indígena;
- d) Dança das Fitas – origem europeia;

- e) Arte Indígena Contemporânea – origem indígena;
- f) Mamulengo – A origem²⁸ do mamulengo é desconhecida, pois não há registros sobre o início desta prática em território brasileiro. A hipótese mais aceita diz respeito à sua gênese na própria cidade de Olinda, em meados do século XVI, período no qual foi instaurado o primeiro convento franciscano das Américas.

Antes de trabalhar qualquer Manifestação Cultural Popular, era preciso que os estudantes entendessem que, por mais que estas pudessem estar ligadas à religião ou a qualquer outra coisa que gerasse um preconceito, ou desconforto, aos estudantes, elas representavam o coletivo que as criou e que não deixavam de ser uma brincadeira em sua essência. A primeira manifestação a ser trabalhada foi o Jongo.

O Jongo é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, Dança coletiva e elementos mágico-poéticos. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo os de língua bantu. É cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar localizadas no Sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba do Sul. É um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades, e também espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico. (BRASIL, 2007, p. 11)

O Jongo é uma Manifestação Cultural afro-brasileira constituída por aspectos profanos, lúdicos, festivos e interativo, propiciadores de divertimento e também por aspectos históricos, identitários [...] presentes nas danças e nas músicas denominadas pelos jongueiros de pontos; além das relações com os tambores chamados de “tambu”, “candongueiro” e “angoma” e, em geral, no comportamento que os jongueiros apresentam no dia a dia. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 33)

O processo foi iniciado pelas aulas dos bolsistas, que, nesse bimestre, tentaram fazer uma única aula, dividida entre suas linguagens artísticas de formação (Música e Teatro). Eles quiseram mostrar para os estudantes como a Música e o Teatro estão presentes no Jongo. Ao se utilizarem do documentário *É na roda de Jongo que o mundo gira*²⁹, começaram a estimular a compreensão do SER parte da Manifestação Cultural e não só do ESTAR nela. Quando você vive algo, aquilo está imerso no seu ser, é o seu cotidiano, é o aprendizado que adquiriu. Por isso a importância do respeito à Manifestação Cultural e de conhecê-la. Os bolsistas trouxeram também, não só a relação com os ancestrais, como a necessidade de se “passar adiante”, pois muitos Jongos, por exemplo, deixaram de existir com o falecimento de seus participantes mais antigos, porém legaram influência em outros ritmos musicais difundidos até hoje na sociedade, como o samba.

Os bolsistas de Música estabeleceram um diálogo do ponto, com os instrumentos, por meio de objetos escolares, para que os estudantes entendessem a função rítmica de cada

²⁸ Informação disponível em: [O Museu | Museu do Mamulengo \(ufrpe.br\)](http://Museu|Museu%20do%20Mamulengo%20(ufrpe.br)). Acessado em: 26 mai. 2021.

²⁹ Disponível em: [E NA RODA DE JONGO QUE O MUNDO GIRA - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acessado em: 29 mar 2019.

tambor, o papel fundamental que a percussão corporal (palmas e batidas de pés) tem para a energia do Jongo e a função de pulso para a métrica musical. Essa conclusão sobre o Jongo, os fez repensar o planejamento para atingir o mesmo objetivo com uma nova configuração nas aulas do dia seguinte, como será descrito a seguir.

O intuito foi recriar os sons e ritmos dos tambores e palmas, a partir das experiências dos estudantes, baseado no estudo de Dalcroze:

A Rítmica constitui-se em um estudo do ritmo corporal, através de uma prática analítica de diversas classes de movimentos do corpo. Ela desenvolve, por meio de exercícios, o sentido muscular de tempo e espaço, facilitando aos alunos de Música a experimentação pessoal das relações estéticas entre movimento e tempo (ritmo corporal) e movimento e espaço (forma espacial). Além disso, proporciona ao aluno a possibilidade de usar o corpo como um meio de expressão próprio e espontâneo. (PEREIRA, PICCHIA, ROCHA, 2013, p. 77)

Os bolsistas começaram dividindo os estudantes em grupos para estabelecerem pulsos. Enquanto três estudantes utilizavam mesa, carteira e cadeira, esses grupos acompanharam, através da percussão corporal, com palmas, batidas no peito e batidas nas pernas, representando o timbre e a altura dos tambores. Depois que eles já estavam se ambientando com o ritmo, os bolsistas sugeriram três pontos que se encaixavam no cotidiano deles, os quais podem ser lidos a seguir:

*Ô professora, vê se vê o meu lado,
 Ô professora, vê se vê o meu lado,
 Se tu explica mal, eu fico mal no simulado,
 Se tu explica mal, eu fico mal no simulado.*

*Ô lelê, Ô lalá,
 Ô lelê, Ô lalá,
 Se eu não participar da aula,
 Mais tarde eu vou reprovar.*

*Ô lelê, Ô lalá,
 Ô lelê, Ô lalá,
 É que hoje é sexta-feira,
 Mais tarde eu vou passear.*

Figura 7 – Imagem da aula: Estabelecendo conexões entre corpo, som e ritmo



Estudantes simulando os sons dos tambores tambu, candongueiro e angoma com mesas e carteiras.

Fonte: Acervo Pessoal.

É interessante dar atenção a essa imagem, por sua configuração diferente do que as pessoas entendem como uma sala de aula. Raros eram os momentos, em sala, que os estudantes ficavam sentados nas cadeiras “da forma ideal”. Em nossas aulas, os materiais e o espaço físico se apresentaram de outra forma: mesas, carteiras e cadeiras ganharam outra função, ou foram simplesmente afastadas para obtermos mais espaço para as atividades. ARTES tem como premissa trabalhar o sensível e o estético, e levamos tão a sério isso, que enxergamos uma nova funcionalidade, ou um novo sentido para tudo o que utilizamos durante o ano letivo. A ideia de caos que produz é experienciar e transformar aprendizagens inscritas no corpo, que se sente potente e ativo. O que para outras pessoas pode ser denominado caos, para nós era vida. A imagem reflete um caos produtivo.

Os bolsistas de Teatro trabalharam a teatralidade presente no Jongo a partir do que os estudantes entendiam sobre Teatro, como referido no diálogo a seguir:

— *Vocês acham que o Jongo tem Teatro?*

— Acho que sim!

— *Por que tem Teatro?*

— Porque eles interpretam uma Música.

— Porque eles fazem coisas do dia a dia.

— Porque as pessoas no meio da roda fazem isso por muito tempo, e acaba sendo ensaiado como no Teatro, que é ensaiado para ser perfeito, só que vai se aperfeiçoando.

Os bolsistas queriam justamente mostrar a presença da teatralidade na estrutura do Jongo, a qual, mesmo sem saber, os estudantes identificaram à sua maneira:

- a) A roda, que é um símbolo que lembra o Teatro de arena, bem como união, coletivo, reunião;
- b) Festa, porque o Jongo não deixa de ser uma festa, e o Teatro surgiu justamente nas festas dionisiacas, que também contavam com a roda nos rituais;
- c) A improvisação, que está presente nas preparações de atores, tanto em cena quanto na criação dos pontos que surgem na hora das rodas de Jongo (alguns eternizados);
- d) E as relações cotidianas entre as pessoas e aquilo o que fazem, já que muitos movimentos realizados em suas rotinas diárias estão ligados à criação dos passos da Dança. Isso foi observado por um estudante, ao fazer uma alusão à capoeira, que criou seus passos a partir da mesma perspectiva.

Pensando nessa teatralidade e nessas relações, os bolsistas propuseram um jogo do Teatro-Imagem para trabalhar a visão imagética dos estudantes em relação a essa Manifestação Cultural. Nesse jogo, os estudantes, em roda e virados para o lado de fora dela, se concentraram e, de acordo com a palavra dada, viraram para o interior da roda, executando a imagem que associaram ao que conhecem sobre o Jongo. Por fim, falaram do que já sabiam, ou não, e sobre o que aprenderam em aula. As palavras proferidas foram: Jongo, caxambu, tambor, ponto, roda, saia e negro. Na maioria das vezes, os estudantes fizeram imagens repetidas ou demonstraram que não sabiam (o caso da palavra caxambu, onde o intuito era justamente o de explicar). Essa situação me faz pensar que se fosse trabalhado mais o saber, que se aprende através do que se vê e do que se interpreta sobre algo, facilitaria as percepções a partir de associações e conexões, já que era uma dificuldade por uma grande quantidade de estudantes. Esse jogo serviu também como uma preparação para a aula da Dança, estimulando o corpo a estar disponível, a estar em roda, a estar presente

Quanto à aula de Dança, realizada na semana seguinte, montei o planejamento, vinculando-o com o que já tinha sido trabalhado, começando por relembrar termos e motivos para o Jongo ser do jeito que é, e todo o respeito que a Dança envolve. Escolhi todos os jogos, relacionando-os a algumas palavras características: pés, energia, brincar, olhar, passos, umbigada e Música. Me utilizei das palavras para elaborar uma aula que fosse preciso realizar associações e conexões. O intuito foi estimular, aos poucos, essas associações e conexões através do corpo. No início da aula, escrevi no quadro as palavras utilizadas no planejamento, assim sabiam a base linguística; antes de desenvolver a aula, expliquei o porquê da escolha

delas e da relação com a aula; e a cada jogo, o porquê o jogo ser daquele jeito, e qual era a intenção com o jogo em relação ao conteúdo e ao trabalho unificado.

Cada uma dessas palavras foi escolhida por motivos pertinentes: pés, para sentir o contato com o chão; energia, para trabalhar junto, em roda, dançando os ritmos que estão acostumados, sem ter vergonha do colega; brincar para perceber que o Jongo tem uma dinâmica de brincadeira (no caso, escolhi *Andorinha voou*, por ser uma brincadeira popular, presente em festas e oferecer uma relação direta com o colega); olhar, para manter o contato necessário e mútuo com o colega na roda; umbigada, para perceber que a todo momento eles se saúdam, e isso traz o senso de coletividade e compartilhamento; os passos e seus significados perante a relação histórica e teatral deles e, para fechar, a Música, ou melhor, o ponto.

O primeiro jogo consistiu em os estudantes andarem pelo espaço, descalços, a partir dos comandos, *arrastar e pisar*, para sentirem a relação com o chão e com o eixo. O segundo jogo teve o objetivo de trabalhar a energia do coletivo, em que se formavam duas rodas, uma dentro da outra. Na roda de fora, os estudantes tiveram que ficar de costas para os estudantes da roda de dentro. De olhos fechados, todos dançaram sozinhos e, ao abrirem os olhos, dançaram com os colegas da sua própria roda. Na segunda fase do jogo, os estudantes se viraram e dançaram com os colegas da outra roda.

O terceiro jogo foi o *Círculo do olhar*. Neste, os estudantes, concentrados, se entreolharam, e os que cruzaram os olhares, trocaram de lugar, sem perder o contato visual. Adaptei este jogo, dividindo-o em 3 fases: na primeira foi a atividade normal, só o olhar; na segunda o estudante mantinha o olhar, parava no meio da roda e sorria para o colega; a terceira consistiu no mesmo mas, dessa vez, finalizando com um abraço. O quarto jogo foi a famosa *Andorinha voou*, com algumas adaptações: a regra básica do gavião ter que pegar a andorinha e ela fugir dele não mudou, porém, ao invés de correr, eles dançaram, mantendo o contato visual, no ritmo do ponto do Jongo da Serrinha³⁰.

Figura 8 – Imagem do jogo *Círculo do Olhar*



³⁰ O grupo Jon
filho Mestre I
extinguindo, M
palcos. Criar
entrada de cria
A associação C
de Mestre Dar
histórico do Jo
Mestre Darcy d

Rezadeira e seu
Rio estava se
quintais, para os
: permitiram a
e descendentes
do patrimônio
na Rezadeira e

Momento da fase 3 do jogo: Olha, para, ri e abraça.

Fonte: Acervo Pessoal.

Figuras 9 e 10 – Imagens da brincadeira Andorinha Voou



Fonte: Acervo Pessoal.

O quinto jogo consistiu na prática da *Umbigada*. Na roda, cada um olhou para quem estava do seu lado direito e do seu lado esquerdo, depois, andaram pelo espaço e, quando encontraram esses dois colegas, se cumprimentaram com a umbigada. Para terminar, foram ensinados certos passos do Jongo, juntamente aos seus significados cotidianos. A roda final ocorreu com uma turma; não conseguimos dar continuidade à roda com a outra turma do turno diurno; enquanto com as outras três do turno noturno não conseguimos sequer realizá-la, pois a carga horária era menor.

Era nítida, ainda, a timidez dos estudantes que realizaram a roda. A solução encontrada foi estimulá-los e incentivá-los a dançarem comigo, com o objetivo de que se sentissem “seguros”; a maioria dos estudantes participou das aulas. Alguns não foram até o fim, mas os muitos que atingimos e que se permitiram sair da zona de desconforto — a timidez natural, o desconforto com o próprio corpo, o ato de tocar o corpo do outro, de sustentar o olhar, para jovens que estão inseguros com a sexualidade (própria e dos outros), com o dogmatismo religioso, com a opressão midiática, entre outros, e até mesmo com o fato de realizarem atividades práticas fora das cadeiras e carteiras — se divertiam e brincavam. A essência do Jongo.

Figuras 11 e 12 – Imagens da roda de Jongo



À esquerda, entrando no ritmo da roda de Jongô; à direita, o estudante que dançou no centro da roda realizando a umbigada.

Fonte: Acervo Pessoal.

3.3.3 Segundo bimestre

No segundo bimestre, a equipe decidiu trabalhar as regiões Centro-Oeste e Sul por dois motivos: é o bimestre mais longo, devido a poucas interrupções no calendário escolar, e é quando se comemora a Festa do Divino Espírito Santo nessas regiões, que se apresenta com uma diversidade de Manifestações Culturais. Dessa vez, em nossas pesquisas, encontramos Manifestações Culturais Populares que tinham uma linguagem artística dominante, e definimos então trabalhar as que mais simbolizam nossas formações acadêmicas, selecionando os seguintes folguedos populares: a cavallhada, o cururu e Siriri e a Dança das fitas. Com isso, os bolsistas também atuaram em aulas separadas.

Como no bimestre anterior, novamente contextualizamos. Porém, nesse bimestre, montamos apostilas que foram entregues aos estudantes. O motivo dessa decisão refere-se ao baixo resultado da avaliação teórica, na qual detectamos que, talvez, um material escrito poderia auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, visto que ainda dependiam de um amparo teórico.

As cavallhadas são uma encenação festiva com duração de três dias, que parte da reprodução adaptada dos torneios medievais europeus, incluindo a concepção de vida e os ideais das cruzadas santas dos “cristãos” contra os “mouros”, como dramaturgia, e normalmente são feitas em cortejos religiosos, sempre cinquenta dias após a Páscoa. Acontecem, majoritariamente, nessas regiões, estando também presentes em outros estados, mais pontualmente, como no Rio de Janeiro, no distrito de Santo Amaro, em Campos dos Goytacazes, que não acontece na época da Festa do Divino, e sim no dia 15 de janeiro, devido à data que homenageia o padroeiro Santo Amaro.

Os bolsistas de Teatro explicaram que a dramaturgia das cavallhadas conta a história da luta entre “cristãos” e “mouros”, que surgiu como forma de retaliação ao rapto de uma princesa cristã, acelerando o embate. A representação surgiu nos torneios medievais, com fim de tática de guerra e aprimoramento militar. Sua transformação em folguedo popular consistiu em “[..] uma forma de difundir uma ideia de “vitória do Cristianismo”, recriando o combate que foi vivenciado na Península Ibérica” (GONÇALVES, 2011, p. 53).

[...] a cavallhada pode ser reconhecida como um Teatro folclórico, pois integra as manifestações que se traduzem em representação, espetáculo ou cortejo, com personagens determinadas, vestes características e finalidade, direta ou indireta, de exibição. (GONÇALVES, 2011. p.53)

Os folguedos populares e tradicionais serviam para quando o povo, concentrado nas grandes festas religiosas ou não, tivesse nas formas espetaculares de uma cavalhada, por exemplo, uma lição objetiva do bem vencendo o mal, do “mouro infiel” vencido pelo cristão. Esse divertimento contribuiu para a formação religiosa do povo na forma de Teatro popular em praça pública, que o jesuíta aproveitou para a catequese. (ARAÚJO, 2007 apud GONÇALVES, 2011, p.54)

A ideologia de supremacia da cristandade perante os inimigos, personificados em mouros, divulgada pela Igreja Católica que, na época, havia perdido força e territórios, reforçava a crença de que o “bem” seria os cristãos e o “mal” os mouros, a partir das conquistas das Cruzadas. Na cavalhada brasileira, a história apresentada é que os “cristãos” iniciaram uma cruzada contra os “mouros” que, ao perderem a batalha, devolveram a princesa, e se converteram ao cristianismo.

Durante a explicação, uma estudante declarou que conhecia a Cavalhada de Santo Amaro, por frequentá-la com o marido e o sogro, mas que não fazia ideia do porquê e da importância do folguedo. Relatou que, de agora em diante, conhecendo as origens do festejo, se sentia mais entusiasmada para comparecer às próximas cavalhadas. Suas colocações foram muito pertinentes e agregadoras para a compreensão da turma. Após a contextualização, os jogos escolhidos pretendiam gerar o entendimento do que acontecia na cavalhada, pelo uso do corpo. Para começar, utilizaram dois jogos teatrais, de Spolin, já que seu trabalho também foi inspirado em brincadeiras populares.

O jogo *Revezamento com objeto* foi utilizado como aquecimento. Em grupos, “cristãos” e “mouros”, os estudantes tinham que levar um objeto até determinado ponto e voltar entregando o objeto para o colega. Um aspecto muito característico da época medieval era o duelo, por isso os bolsistas se utilizaram de um jogo que estimulava a atenção, o trabalho em equipe e a competição para simular a sensação de disputa. O segundo jogo foi *Ruas e Vieiras*, para que compreendessem a percepção do combate em si, da conquista de derrotar o “mouro”, ao pegá-lo no jogo.

Esse jogo tem como princípio a brincadeira pega-pega, onde uma pessoa tem que pegar o seu adversário. A diferença são as barreiras formadas pelos outros estudantes da turma, que se movimentam de acordo com os comandos “ruas e vieiras” proferidos pelos bolsistas, onde as filas modificam o sentido do espaço ocupado. Essa movimentação dos outros estudantes da turma poderia ajudar ou atrapalhar a perseguição. Nesse jogo, os bolsistas queriam trabalhar o cognitivo, a atenção e a sensação de conquistar o objetivo final. O terceiro jogo, uma adaptação do jogo *Espelho*, consistia em demonstrar o processo de conversão dos “mouros” em “cristãos”. Isso aconteceu com a formação de duplas — um sendo “cristão” e o outro, “mouro”. Nelas, eles se movimentam livremente até que, aos

poucos, o “mouro” modifica seu movimento até ficar igual ao “cristão”, chegando, assim, a um espelho, uma alusão à moral da história, instituída pela Igreja Católica, de que o “bem” vence o “mal”.

Algumas coisas eu modificaria no desenvolvimento do jogo espelho, pois só a representação do “mouro” virar “cristão” ficou vaga e, assim, acabou perdendo a essência pedagógica do jogo. Eu o adaptaria, talvez, ou pensaria em outro que atingisse o objetivo da aula. Outra opção seria mudar o objetivo: ao invés da representação ser a relação entre bem e mal, que é difundida no folgado popular, compararia com o certo e o errado, para discutir outras perspectivas: até onde algo é bom ou mau? Até onde algo é melhor que outro? Até onde algo é certo ou errado? Um exemplo cabível seria a intolerância religiosa.

Figuras 13, 14 e 15 – Imagens dos jogos Revezamento de Objeto, Ruas e Vieiras e Espelho.



Fonte: Acervo Pessoal.

A segunda aula do bimestre foi planejada pelos bolsistas de Música, tendo como tema os folguedos Cururu e Siriri. A proposta dessas Manifestações Culturais foi interessante, visto que ninguém da equipe sabia das suas existências. Esse fato me incomodou bastante, pois me deparei com a realidade de que sabemos pouquíssimo sobre o lugar que nos constitui como cidadãos. Da mesma forma, desconhecemos a Cavalhada em nossa região, tanto quanto a de Santo Amaro. Por isso, tentamos realizar com eles as Manifestações Culturais Populares mais próximas da localidade deles, até onde era possível, dentre as quais adquirimos conhecimento.

Desconfortável com a perspectiva de trabalhar com um folgado do qual eu não tinha nenhum conhecimento básico corporal, decidi não trabalhar o motivo do Siriri corporalmente. Seria antiético ensinar o que não conheço corporalmente. Todavia, foi uma oportunidade de

conhecer o folguedo, explorando sua Música. Com isso, os bolsistas de Música ficaram responsáveis pelo Cururu e Siriri, enfatizando mais a presença da Música no Cururu.

O Cururu e o Siriri são dois folguedos populares típicos da região pantaneira. Festas populares do Mato Grosso (religiosas e profanas), e de diversos municípios, costumam reservar sempre um momento ao Siriri, assim como ao Cururu. Oriundos de tradições seculares de origem luso-indígena que também “têm influência [...] paraguaia e boliviana [...]” (ROSENDAHL; CORRÊA apud SANTOS, 2009, p. 5), mais populares nas zonas rurais e ribeirinhas, o Cururu e o Siriri não foram registrados em livros nem em museus. Há pouca bibliografia sobre o assunto e os estudos que existem se baseiam normalmente nos relatos e na memória de alguns personagens. Eles foram passados de pai para filho e devem sua sobrevivência à tradição oral.

É triste ver o risco iminente que as Manifestações Culturais Populares correm se não passadas adiante e assimiladas por suas personagens (como o fato de vários Jongos terem deixado de existir quando seus representantes mais antigos faleceram, já que, antigamente, na tradição, a criança e o jovem não podiam dançar o Jongo). No Cururu e Siriri, a comunicação entre as gerações é a personificação da resistência, pois estes folguedos populares sobrevivem devido, exclusivamente, aos saberes transmitidos entre ancestrais, crianças e jovens. Jota Rodrigues afirma, em seu cordel, que o folclore tem origem nas crianças, porque é através delas que é reinventado e transformado com criatividade no decorrer do seu crescimento e da sua vida nas Manifestações Culturais. “Era comum ver as crianças brincando de Siriri nos fundos dos quintais, e nas ruas, cantando as modinhas que aprendiam com os mais velhos.” (SANTOS, 2009, p. 8).

O Siriri é uma Dança de roda, parecida com Dança de terreiro, que lembra brincadeiras indígenas, misturando o ritmo hispano-lusitano, cantado por homens e mulheres, além de bastante apreciado pelas crianças. Ele é conhecido como Dança mensagem³¹. O Cururu é uma manifestação que se compõe de Música e Dança, executada apenas por homens e, na maioria das vezes, em formação de roda. Como em sala de aula trabalhamos os aspectos musicais desses folguedos, explicarei apenas a Música existente nelas.

“O Siriri é marcado pela rítmica [...] dos instrumentos criados pelos próprios brincantes, utilizando-se de materiais encontrados em sua localidade.” (SANTOS, 2010, p. 2). Seus tocadores, que são os cururueiros, utilizam viola de cocho³², ganzá³³, adufe³⁴ e mocho³⁵

³¹ Compreendida por estar carregada de significados que tentam traduzir, em movimentos, as mensagens simples e alegres, além de transmitirem o respeito e o culto à amizade.

³² Encontra-se no subitem Apostilas criadas para o segundo bimestre, no apêndice.

assim como no Cururu — sem o adufe e o mocho. No Cururu, cantam versos e toadas sobre amor, religião, política, “causos” ou o que o mestre cururueiro quiser, demonstrando todo o seu conhecimento. Sua organização

[...] consiste em, no mínimo, dois cantadores, sempre do sexo masculino: um tocando a viola de cocho e o outro o ganzá, ou os dois tocando viola. Mesmo quando o grupo de cururueiros é grande, cantam sempre em duplas, acompanhados pelo toque dos instrumentos de todos os participantes; o número de violas é sempre maior, pois o som do ganzá é muito alto. (SANTOS, 2009, p. 8)

São folguedos que se complementam, tanto que, em nossas pesquisas, foi muito difícil encontrá-las separadamente. Os bolsistas de Música se identificaram mais com o Cururu para o trabalho musical. Depois da contextualização histórica, as vivências se iniciaram com a *escuta*, para que esta se tornasse ativa, ampliando a compreensão musical. Os bolsistas estimularam os estudantes a identificarem os instrumentos, tanto conhecidos quanto os atípicos aos seus ouvidos, pelos seus sons. Eles identificaram, imediatamente, os mais comuns, mas o interessante foi que, quando o som não lhes era tão familiar, ao tentar adivinhar, iam lembrando de outros instrumentos nem tão conhecidos, através das suas memórias visuais e auditivas, resultando em associações e conexões entre as manifestações estudadas e as já conhecidas por eles, como, por exemplo, a semelhança entre o ganzá e o reco-reco. Ver que os estudantes estavam conseguindo realizar associações e conexões, uma das dificuldades deles, através dessas memórias, foi um momento muito bonito.

Um assunto abordado constantemente foi a tradição oral, já que a cultura oral não é só oral. A linguagem oral anda de mãos dadas com a linguagem corporal, visto que as tradições são passadas de geração em geração, bem como a narrativa de suas origens, a maneira de realizá-las e os motivos para mantê-las. Foi escolhido o jogo *Telefone sem fio* para exemplificar como a transmissão oral modifica, de acordo com a vivência dos indivíduos, a narrativa original. Com os estudantes que se dispuseram a participar da atividade, a bolsista de Música iniciou uma sequência de movimentos que cada pessoa demonstrava, em sua vez, para o colega seguinte, até o último da fila. Isso gerou transformações na sequência. Foram interessantes as diferentes reações dos estudantes ao tomarem conhecimento do movimento original: uns expressavam vergonha, a qual pode ser interpretada de diversas maneiras, e outros expressavam graça.

³³ Cf. nota 32.

³⁴ Cf. nota 32.

³⁵ Cf. nota 32.

O próximo jogo era a simulação de uma *Máquina*. Os estudantes simularam, em grupo, uma máquina, na qual eles eram as engrenagens: na batida de um pulso binário, todos mudaram de lugar, ficaram em pausa e alternaram de novo. A intenção era trabalhar o andamento, para que conseguissem aliar o ritmo variante da Música aos passos realizados em roda, podendo, assim, fazer as firulas que quisessem na roda do Cururu. Para encerrar a aula, em roda, fizemos uma simulação do Cururu. Enquanto um bolsista marcou o pulso da roda, um estudante acompanhou com o violão (referência à viola de cocho) e outro realizou um som com uma caneta pela espiral do caderno (referência ao ganzá).

Para que fosse mais literal e possível a roda, devíamos tê-la realizado só com os meninos, devido à constituição do folguedo popular. Entretanto, este folguedo não foi questionado pelos estudantes quanto ao gênero e nós, equipe, não nos importamos com isso. Tanto que propusemos a roda para todos os estudantes, diferentemente da Dança das Fitas, próxima Manifestação Cultural Popular abordada.

Figura 16 – Imagem do jogo Máquina



Estudantes realizando a máquina a partir do pulso que saía do violão tocado pelo bolsista de música.

Fonte: Acervo Pessoal.

O que avalio sobre essa aula é o debate do porquê de as mulheres não participarem. Questiono se não poderíamos modificar a tradição e incluir as mulheres, mesmo que o processo do ensino do folguedo tenha sido orgânico nesse sentido. Teria dado a oportunidade aos estudantes pesquisarem sobre registros do cururu e do Siriri, já que citamos que não haviam muitos, dando espaço para os estudantes enriquecerem a aula e se sentirem parte dela bem como discutir o porquê não interessa registrar as Manifestações Culturais, quais seriam os motivos e entender as relações de valorização da própria região.

Nas terceira, quarta e quinta aulas foi estudada a Dança das Fitas. Esse conteúdo durou mais tempo por causa da dificuldade dos estudantes em compreender a dinâmica da Dança (sem contar com a falta de alunado, já que a Dança é em duplas). A Dança das Fitas,

denominada também Dança do Pau de Fitas, é uma Dança de roda que envolve um mastro de aproximadamente 3 metros, enfeitado com longas fitas multicoloridas, que são presas em seu topo, respeitando o número de pessoas que participam. A Dança das Fitas consiste em uma brincadeira sem necessidade de grandes recursos, sobrevivendo apenas da boa vontade de seus participantes e de sua comunidade.

A Dança das Fitas, manifestação milenar de origem europeia, instalou-se em nosso país nos estados do Sul, por meio dos imigrantes, a partir do século XIX. Esse folguedo popular é uma reverência feita à árvore, após o rigoroso inverno europeu. Nas aldeias, os colonos, no prenúncio da primavera, realizavam a Dança das Fitas para homenagear o renascimento da Árvore. “A disposição das fitas que pendem do mastro central e são seguradas do lado oposto pelos participantes podem ser traduzidas como copartícipes da criação, à semelhança dos galhos da árvore (...)” (AMORIM, 2013, p. 7). Essa Dança ocorria, especialmente, no solstício de verão europeu. No Brasil, este período corresponde ao solstício de inverno, no mês de junho. Tal Dança teve, em âmbito nacional, grande popularidade durante as festas de Reis, do Divino, do Natal e do Ano-Novo. Hoje, embora mais rara, ainda é encontrada em vários pontos do país, recebendo nomes diversos, como: trancelim, dança-do-trancelim, dança-da-trança, dança-do-mastro, trança-fita, vilão, trançado, engenho ou moinho. Também chamada jardineira e trança nos estados do Sul. No Rio Grande do Norte aparece no final do bumba-meu-boi, com o nome de engenho-de-fitas; na Amazônia é parte da dança-do-tipiti. Está muito presente também em Festas Juninas pelo país afora.

As aulas sobre esta Dança foram totalmente práticas, com jogos que ajudaram no entendimento do folguedo popular e que levaram à concretização da Dança das Fitas. O planejamento da aula seguiu a mesma estruturação da aula de Jongô, com a divisão em palavras, e com os jogos a partir delas: casal, olhar/foco, lateralidade, pés, alegria, passos e Músicas. “Casal”, para criarem uma conexão com seu par; “olhar”, para manterem o contato e relação com seu par; “lateralidade”, para entenderem as direções e sentidos necessários que seu corpo e do outro ocupam no espaço; “pés”, para entenderem o sentido do contratempo; “alegria” porque é a maior característica de quem Dança o folguedo; “passos” para a construção coreográfica da Dança das Fitas e a “Música” como expressão rítmica.

O primeiro jogo foi o *Círculo do olhar*, no qual os estudantes, concentrados, se olhavam, e os que se encontravam, trocavam de lugar sem perder o contato visual. O segundo jogo foi uma adaptação do primeiro em duas fases: na primeira, os estudantes, em casais de homens e mulheres, tinham que percorrer o espaço, dançando e olhando um para o outro, mas atentos aos comandos de afastar e aproximar; a segunda etapa consistia em eles, já próximos,

dançarem com o colega, mas trabalhar a relação entre si, com outra parte do corpo que não o olhar, com o consentimento do colega. Nessa atividade, surgiram três interpretações interessantes, a primeira sendo o seguinte comentário:

— Por que não pode ser casal de mulher com mulher e homem com homem?

Nesta ocasião, expliquei que estávamos aprendendo uma Manifestação Cultural antiga, originária de outros países e de uma visão histórica-social diferente da que temos hoje. Com isso, pedi que fosse desse jeito, para mostrá-los a estrutura e como funciona a Dança. Como toda Manifestação Cultural é influenciada por seu contexto histórico-social, elas nascem e são mantidas de acordo com as características que as formaram, e isso inclui os diversos preconceitos, apesar de constantemente estarem se modificando. No entanto, foi ressaltado que nada impede que se formem casais do mesmo sexo, justamente por ela ser dinâmica, e porque se transforma naturalmente com o tempo. A cultura brasileira, por ser construída por nós, é eivada ainda de preconceitos, mas dentro de sala é importante que seja manifestada com princípios éticos de diversidade, como Marques traz em seu livro dançando na Escola:

O trabalho com a Dança na escola pode problematizar essas relações e contextualizá-las geográfica e historicamente, estudar a formação desses preconceitos e possibilitar que, dançando, as relações [...] sejam de equidade e cooperação. (MARQUES, 2012, p. 44)

A segunda situação que surgiu da atividade, foi como alguns estudantes se portaram quando orientei que mudassem o contato com outra parte do corpo, que não os olhos. Eles automaticamente começaram a dançar “coladinhos”, não necessariamente composto por homem e mulher, mas em duplas (independentemente do gênero). A associação do dançar tocando o outro foi interpretada, automaticamente, como uma valsa, por exemplo.

Não é errado dançar “coladinho”, mas o que se criou por trás dessa imagem é discutível e algo a ser pensado, assim como foi a indagação dos estudantes quanto a escolha de seu par. Perdi a oportunidade de problematizar a oposição machismo e feminismo, o contexto histórico social da mulher e do homem daquela época e o que isso interferiria na Dança. Assim como discutiria mais o papel sexual, devido ao incômodo de alguns perante o receio do contato. Já imaginava que surgiria essa discussão e ela aconteceu.

O contato foi um aspecto que eu almejava trabalhar para estabelecer a visão de que ele é abrangente, e não se resume ao físico. É perceptível isso, no decorrer da dissertação, pois a maioria das aulas continuam o jogo círculo do olhar. Esse jogo, especificamente, proporciona

essa abrangência, tendo em vista que o contato é estabelecido pelo olhar, e pelo fato dos estudantes se colocarem, coletivamente, em roda. Muitos folguedos valorizam a Dança individual, ao mesmo tempo que se dança no coletivo, oferecem um novo sentido: o de dançar com o outro, mesmo sem se tocar, ou mantendo um contato diferente, como o olhar. A relação e intenção da Dança em alguns folguedos vai além do papel sexual ou de gênero, apesar de ter certos valores antigos e discriminatórios (afinal, também é formado por seres que cresceram em sociedades com conceitos enraizados e cristalizados). Entretanto, podia ter desenvolvido a relação do contato com o papel sexual, com situações que ferem a sociedade, como o abuso e o estupro.

Figuras 17, 18, 19, 20 e 21 – Imagens dos jogos Círculo do Olhar adaptado e jogo do Contato



Na primeira fileira de imagens, à esquerda temos os estudantes realizando o jogo o círculo do olhar que adaptei e, à direita temos estudantes explorando outros tipos de contatos ou então simplesmente indo um atrás do outro. Na segunda fileira, temos também imagens do jogo do contato com os estudantes que entendiam o contato como “dançar coladinho”.

Fonte: Acervo Pessoal.

A terceira situação se manifestou com o comentário específico de um estudante:

— Por que temos que aprender isso? Por que isso é importante?

Não respondi essa pergunta imediatamente, pois tinha atingido um estado de presença desse estudante que ainda não tinha conseguido até então. Não quis interromper o momento, por mais que fosse importantíssimo respondê-la. Preferi responder, particularmente, para aquele estudante em uma conversa na rede social dele. Após a conversa, essas perguntas que todo professor de ARTES ouve, fizeram eu me questionar: “Por que tenho que ensinar isso? Por que isso é importante?”. Cheguei à conclusão da importância inegável como conteúdo, entretanto é a aprendizagem impregnada de sentido, história e sensibilidade que é o mais relevante para o ser humano. Durante o resto do ano letivo, fui sempre reforçando a importância do sentido e da sensibilidade na educação deles em Dança, Música e Teatro. Ser, estar, coletivo, cotidiano... está tudo presente na cultura brasileira, na Dança, no Teatro, na Música, na Arte, nas relações e no próprio estudante.

O terceiro jogo foi uma adaptação na dinâmica do já proposto *Ruas e Vieiras*. Os estudantes tinham que se movimentar nas fileiras e, em seu próprio espaço, de acordo com os comandos, virar para a direita, para a esquerda, trocar de lugar com o colega do lado, com o colega de trás/frente e de fileira. A etapa seguinte da aula não consistiu em um jogo, mas em ensinar o contratempo, tanto presente nos pés quanto no ritmo da Música escolhida, junto ao entendimento da lateralidade.

Por último, antes da Dança propriamente dita, houve as realizações dos passos, a maior dificuldade do bimestre, pois o embaraço dos estudantes causou confusão em mim mesma. Nessas aulas, especificamente, foram perceptíveis a diversidade de trabalho corporal entre eles, considerando suas disponibilidades para com a aula. Os estudantes do turno diurno ainda estavam acordando e os do turno noturno, estavam cansados. A solução encontrada foi praticar aquecimentos e alongamentos, para os turnos diurno e noturno, respectivamente.

A dificuldade dos estudantes em conseguir realizar as dinâmicas da Dança, compartilhando o espaço com o colega, causou uma situação desordenada. Diante de tal situação, ocorreu uma atitude interessante de um estudante, que afirmou que era só pensar na festa junina e dar as mãos para fazer o zigue-zague. Aquilo me comoveu. Esta ocasião espelha o que esse texto tanto defende sobre a construção das experiências, e como ela afeta o ensino-aprendizagem. Na minha concepção, depois que ele sugeriu essa associação para a turma, mesmo com todas as dificuldades, toda a Dança foi entendida de uma forma mais simples porque se conectou com a cultura deles. Vale ressaltar que a quadrilha é uma tradição na cidade. Na escola, não tinha festa junina, mas havia a quadrilha organizada pelos estudantes

todo ano e a escola inteira assistia. Então, nas aulas seguintes, utilizei a sugestão de dar as mãos e da conexão com a festa junina.

Apenas na última aula conseguimos montar o pau de fitas. Sua construção foi inteiramente realizada pelos bolsistas, com os elementos que eles tinham ou encontraram para realizar a confecção de maneira improvisada, pois não havia, na escola, nenhum tipo de material que fizesse o papel do mastro. Este foi montado com uma caixa de gordura inutilizada da escola, que serviu de base para um pedaço de madeira obtido na obra do tio de um bolsista, um pedaço de bambu trazido por outro bolsista e tecido TNT que um dos bolsistas tinha em casa. Construímos o mastro com o que consideramos válido para estruturá-lo, pois não conseguimos os aparatos próprios para confeccioná-lo como ele deveria ser.

Ao final dessa aula, me surpreendi com alguns comentários dos estudantes, no sentido de que gostaram da Dança e das aulas referentes a ela, ainda mais pelo fato de que uma turma conseguiu desfazer as tranças do pau de fitas sozinha, e rapidamente, mesmo que, na hora da construção, tenham ocorrido encontros e desencontros. O sentimento da equipe foi de realização e de objetivo alcançado, ao notarmos a evolução das turmas nas aulas e que eles conseguiram realizar sozinhos. A surpresa foi ainda maior ao ler os questionários (avaliados no próximo texto) e ver que mais estudantes gostaram do folguedo.

Figura 22 – Imagem da Dança em si.



Turma se preparando para começar a Dança.

Fonte: Acervo Pessoal.

3.3.4 Terceiro bimestre

Como já dito antes, escolhemos trabalhar com a Arte Indígena no terceiro bimestre, em virtude da Festa de Parintins. Ela acontece no final de junho, que coincide, praticamente,

com a época de finalização do segundo bimestre e do primeiro semestre. Porém, decidi tratar sobre a Arte Indígena Contemporânea, para desmistificar a cultura indígena, que foi posta em um lugar de marginalização social, e reafirmar o quão ela é originária, ancestral, e que é tão atual como qualquer outra.

Indígena e arte são de origem comum e indissociável. [...] O sistema de arte é algo paralelo e hoje eles se tocam, envolvendo-se para além das percepções dos especialistas. A arte indígena contemporânea seria então o que se consegue conceber na junção de valores sobre o mesmo tema arte e sobre a mesma ideia de tempo, o contemporâneo, tendo o indígena artista como peça central. [...] a arte entre os indígenas hoje brasileiros vem desde antes de tudo isso. (ESBELL, 2018).

Minha intenção inicial era estimular o respeito, principalmente com essa Manifestação Artística Cultural, decisão deliberada junto aos bolsistas e aceita por todos. Novamente, não trabalhei a Dança, por não dominá-la e não ter a vivência. Na minha opinião, seria o maior erro de toda a minha carreira ensinar algo tão precioso e fundamental, me apropriando de um saber que não me foi ensinado. Por esse motivo, optei por me ater às aulas de contextualização. O instrumento utilizado em sala de aula foi o conteúdo do próprio livro didático de Artes, no formato de apresentação de slides, até mesmo por desconhecimento da literatura indígena especializada. Felizmente, durante todo o processo de escrita deste documento, obtive a oportunidade de conhecer mais esses autores e artistas indígenas, trazendo-os como contraponto do que foi visto em sala e do que realmente é, essencialmente, arte para os povos originários. Ou seja, foram considerados tanto argumentos presentes no livro didático, quanto de antropologia, bem como de indígena autor e artista, a fim de dar voz a todos.

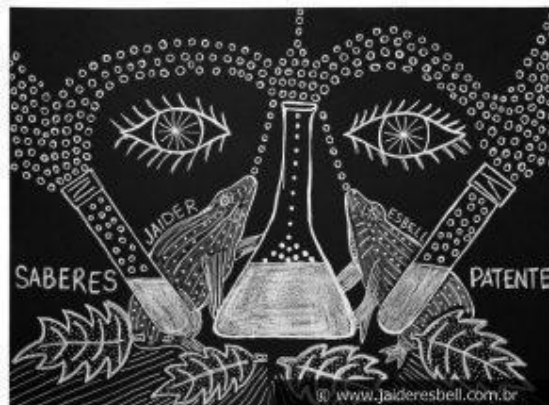
Na primeira aula, introduzi o que conceituamos, ou definimos, como Arte Contemporânea, bem como a função social da Arte e sua presença no cotidiano. *Seria a Arte Contemporânea aquela que se debruça sobre questões que nos afetam atualmente?* De acordo com Meira, Presto e Soter (2016, p. 288), “alguns processos da arte contemporânea são as apropriações e os diálogos com o passado, a participação do público no processo criativo, a hibridização das linguagens e os deslocamentos que estimulam a estesia³⁶”. Tão difícil quanto conceituar a Arte, é também conceituar a Arte Contemporânea, justamente por suas inúmeras possibilidades, reflexões, críticas, relações, estesias, criações, ativismos, potencialidades e percepções geradoras de transformação, não necessariamente intencionais, mas que se articulam social e cotidianamente. Diante desses aspectos, pensando na relação

³⁶ Estesia é a condição de apreender, por meios de estados sensíveis, o mundo ao redor.

dessa contemporaneidade com os indígenas, Esbell (2018) esclarece o que envolve a Arte Indígena Contemporânea:

A arte indígena contemporânea nesse sentido está para muito além das molduras e estruturas. A arte indígena contemporânea purifica-se filtrando em si mesma com a força da espiritualidade, seu núcleo. A arte indígena encosta na arte geral enquanto sistemas próprios, mas elas não se fundem nem se confundem totalmente, *a priori*. Os propósitos da arte indígena contemporânea vão muito além do assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas. A arte indígena contemporânea é, sim, um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente. (ESBELL, 2018)

Figura 23 – Obra de Jaider Esbell para sua exposição “It was Amazon – Era uma vez Amazônia”³⁷.



Fonte: Galeria Jaider Esbell.

Nessa aula, seguindo a sugestão dos bolsistas sobre usar mais imagens na sala de aula, escolhi trazer as obras do indígena artista Jaider Esbell³⁸, que exprimiam o conteúdo global do bimestre. Na segunda aula, o objetivo era entender que arte era essa, o porquê de estudar o assunto simultaneamente à contextualização histórica e como elas são organizadas. No livro didático Percursos da Arte, Meira, Presto e Soter explicam que a

aproximação de organizações civis às comunidades indígenas e os estudos de antropólogos e outros intelectuais contribuíram para evidenciar que o modo de vida e os saberes desses povos constituem um patrimônio cultural de toda a humanidade. Há muito por aprender com os povos indígenas, pois eles se organizam em modelos

³⁷ As obras da exposição se encontram nos apêndices.

³⁸ Jaider Esbell foi artista, escritor e produtor cultural indígena da etnia Makuxi (Normandia, RR, 1979 – São Paulo, SP, 2 de novembro de 2021).

sociais diferentes do nosso e se relacionam de forma sustentável com o ambiente em que vivem. (MEIRA, PRESTO, SOTER, 2016, p. 19)

O livro informa que, para os indígenas, a Arte não é compreendida da mesma forma que o resto da sociedade. Uma Arte que não é vista como “produto final”, que não se classifica, é uma Arte com sentido e dimensão próprios, que reflete um sistema de Arte único, que envolve uma relação entre a beleza e a vida e demonstra um olhar mais sensível perante o cotidiano. De acordo com Meira, Presto e Soter (2016, p. 20), “[...] apontam alguns estudiosos, [que] os povos indígenas consideram bonito aquilo que é bom, que faz bem ao seu grupo e que é, portanto, útil”. Por isso, a Arte Indígena é identidade, é a representação do que são e do que fazem parte deles. É simples. Suas formas de expressão são sempre pensadas no, e para, o coletivo, visando a continuidade de suas tradições, sendo observado pelas crianças o que os mais velhos produzem com diversos materiais: barro, fibras, miçangas, penas, madeiras, pigmentos vegetais, desde pinturas e adornos, à Música e a Dança. Ou seja, nos ensinam a ver a Arte como um todo, como vida e, não como algo extraordinário.

A terceira aula foi uma continuação da anterior, focada na importância da Música e da Dança. O canto é vital para os rituais e festas indígenas, assim como para a variedade de Manifestações Culturais Populares existentes em nosso território nacional, explicado até agora neste documento. Entretanto, em sala de aula, a percepção obtida foi que, para os indígenas, a Música é um meio de comunicação de saberes, bem como a ampliação deles, entre a própria comunidade e com seus ancestrais, determinando sua identidade e representação. A Dança está atrelada a esses rituais e cantos. Tudo na cultura indígena tem um sentido, e um significado, que harmoniza a relação do humano com a natureza, determinando suas tradições e identidades, além de pedagogias nas trajetórias desenvolvidas com as relações entre tribo, ancestrais, natureza e arte. Após a contextualização, foram apreciados três cantos indígenas, ofertados no CD do livro didático daquele ano. Em seguida foram discutidas as seguintes questões:

- a) *Como você compreende o papel da arte e da Música para os indígenas e para as outras culturas do Brasil?*
- b) *Segundo o que estudou até agora, qual a função da Arte para os indígenas?*
- c) *Você acha que a Música é uma forma de preservar a cultura dos povos indígenas? Por quê?*
- d) *Você observa algum paralelo entre a formação do cantor indígena — que requer conhecer os cantos, saber se ornamentar, dançar e dominar os rituais — e a formação dos cantores de “nossa” sociedade?*

e) *É possível afirmar que exista uma única cultura brasileira, verdadeiramente “autêntica”?*

A dificuldade dos estudantes em elaborar opiniões sobre a última pergunta demonstrou que estavam alheios no que diz respeito ao conhecimento de culturas fundamentais para a formação brasileira. Não que seja fácil respondê-la, porém é chocante perceber que eles entendem e admiram a cultura de outro país, sem nem mesmo compreender as raízes do que hoje entendem como cultura brasileira. Perde-se a oportunidade de tecer redes quando não são criados diálogos entre esses cotidianos e identidades.

Hoje percebo que poderia ter dado continuidade a esta aula com a Dança. “Arte e indígenas é um passar performático ao longo do tempo e da geografia” (ESBELL, 2018). Os preceitos da cultura indígena são diferentes, então poderia desenvolver uma relação do corpo com o chão, simbolizando a terra, ou desenvolver o coletivo em relação à pintura corporal, à energia e à espiritualidade.

Na quarta aula, depois de uma contextualização descritiva e reflexiva nas três aulas anteriores, foi a vez dos bolsistas trazerem elementos musicais e teatrais para a discussão, começando com a aula de Música. Começaram, através de apresentação de slides, pelo entendimento da importância da Música para os indígenas, significando seus rituais, sua ligação com os ancestrais, sua socialização e cura, além da explicação sobre os instrumentos e suas funções e aspectos musicais.

Continuando com a metodologia de trabalhar a Música através do corpo, realizou-se a primeira vivência, onde a intenção foi marcar o pulso da Música indígena a partir da batida de pé e palmas, assim como as inserções que os bolsistas de Música fizeram anteriormente. A segunda vivência tinha o objetivo do entendimento do pulso, com as batidas de pé alternadas no tempo binário e ternário, que já eram familiares para os estudantes, alternando a duração e o andamento da Música a ser criada ali apenas com essa percussão corporal. Em seguida, foi pedido a eles que deslizassem as mãos umas nas outras e percebessem o som que saía; depois os bolsistas lhes perguntaram o que lembrava aquele som. Além disso, foi questionado se o movimento das mãos que realizavam o som seria um pulso para o ritmo. Naquele momento, pude notar a percepção dos bolsistas ao relacionar um movimento cotidiano (deslizar as mãos) com a produção de um som, que servia de pulsação e que lembrava a natureza, ou seja, eles atrelaram a necessidade e intuito da atividade ao coletivo, tão prezado na cultura indígena, visto que não se ouve o som quando produzido apenas por uma pessoa, contudo, com muitas pessoas, se ouve.

Figura 24 – Imagem da aula: Percepção do som



Estudantes deslizando as mãos enquanto escutam o som produzido com todos fazendo o mesmo movimento.

Fonte: Acervo Pessoal.

A terceira vivência consistiu em unir essas batidas de pé num ritmo e o deslizar das mãos em outro, guiados pelos bolsistas e pelo chocalho — feito de copo descartável e arroz —, ao se deslocar na roda. A palma de um bolsista guiava o deslocar e o pulso dos pés, enquanto outro bolsista guiava o pulso do movimento das mãos com um estalar de dedos. O chocalho contribuiu para a condução do andamento tanto das batidas de pé como do deslizar das mãos. A quarta vivência consistiu na compreensão da intensidade dos sons a partir dos cadernos e canetas dos estudantes, simulando um reco-reco. Nessa vivência, o bolsista ficava no centro da roda, abaixando e levantando o braço, para que eles atingissem as intensidades alta, média e baixa.

Figura 25 – Imagem da vivência



Bolsista comandando a atividade de intensidade do som enquanto os estudantes produzem o som passando a caneta no espiral do caderno.

Fonte: Acervo Pessoal.

Um apontamento que faço é a falta de diversidade nos jogos e atividades dos bolsistas de Música. Eles começaram bem, mas no terceiro bimestre faltou diversificação em relação à dinâmica dos jogos. Talvez a decisão dos bolsistas, na escolha desses jogos, tenha sido pelo mesmo receio que tive. No planejamento, parecia interessante a ideia, porém, na prática, não

senti um desenvolvimento como o imaginado. Contudo, ressalto o jogo em que realizaram o som com as mãos que lembrava a natureza. Este superou as expectativas.

Na quinta aula, foi a vez dos bolsistas de Teatro denotarem a teatralidade na cultura indígena. Eles escolheram apresentar a discriminação, a questão social e a presença da teatralidade nos rituais e confrontos. Iniciaram a aula com um vídeo de uma indígena militante, que relatou a situação vivenciada pelos povos originários no Mato Grosso do Sul, para estabelecer um debate sobre o lado social que enfrentam desde que o Brasil era chamado de Ilha de Vera Cruz. A apresentação do vídeo ajudou os estudantes a compartilharem o que eles entendiam e sabiam do movimento indígena. Na sequência, utilizaram o Teatro-Imagem como base para a discussão da aula, visto que esse tipo de Teatro defende o poder da transformação a partir da sua ação.

O primeiro jogo, similar ao da aula de Jongo, trouxe a construção da visão imagética do índio, instituída por toda a vida do estudante. Na primeira etapa do jogo, os estudantes formaram a imagem, a partir da ideia representativa do indígena que eles tinham. A maioria das imagens foram de luta, arco e flecha e tocando algum instrumento. Na segunda etapa, deveriam olhar para as imagens dos colegas, sem sair de suas imagens, e perceber quem havia produzido imagens que se aproximaram da sua, e se dividiram em grupos a partir dessa aproximação. Com os grupos formados, eles discutiram a imagem que representava o grupo, bem como debateram sobre ela. A terceira etapa abrangeu a turma toda, quando apresentaram a imagem e suas reflexões em grupo e depois a turma poderia modificar a imagem, de acordo com o que fosse explanado pelos colegas, o que gerou um novo debate cerceado do conceito de senso comum e outros levantamentos que surgissem na hora. Um assunto levantado em todas as turmas foi o que aprenderam sobre o estereótipo do indígena, que ainda é divulgado na escola de acordo com a visão eurocêntrica em face de sua cultura, vestimentas, entre outras coisas

Figura 26 – Jogo de Teatro-Imagem



Turma realizando a 1ª etapa do jogo.

Fonte: Acervo Pessoal.

O segundo jogo foi uma brincadeira tradicional chamada *Toc Patoc*, originária de uma Dança circular que trabalha com características semelhantes às de rituais, que se configurou como uma possibilidade de trabalho com aspectos das três linguagens artísticas: movimento, espaço, lateralidade, voz, atuação, ritmo e tempo, além da percepção do coletivo e a energia palpável na sala de aula durante e depois do jogo. Conhecida em vários lugares do país, ainda que com mudanças que dependem da região, a dinâmica e objetivo são os mesmos, assim como a Música:

Toc Patoc

Patoc Tac

Tiquetê Tiquetê

Tumba Tumba Tumba Tumba

O terceiro jogo foi o *Jogo da Marcha*: divididos em dois grupos, os estudantes, marchando, precisaram defender seu território, ao mesmo tempo que tentaram invadir o território do outro grupo, concomitantemente. Outra regra do jogo consistia em todos do grupo executarem um único movimento escolhido por eles, que servisse de defesa. Nesse jogo, a intenção era trazer a ideia da postura do indígena, tanto corporal quanto em relação ao território, transferindo isso para o corpo do estudante, pelo movimento.

Figura 27 – Jogo da Marcha.



Momento do jogo em que os estudantes têm que invadir o território do outro grupo, todos juntos, sem parar de fazer o movimento escolhido por eles.

Fonte: Acervo Pessoal.

Seja como “instrumentos da *revelação*” (VIDAL, 1992), seja como “*performance cultural*” (SINGER apud TURNER, 1988), isto é, “uma avaliação do modo pelo qual a sociedade lida com a história”, os rituais [...] constituem *performances* cênicas esteticamente estruturadas – incluindo meios não linguísticos, como a Música, a Dança, a arte teatral e as artes visuais – através das quais conteúdos dados da cultura (noções e valores), a tradição ou o passado são reelaborados no presente, com vistas ao futuro, a fim de garantir continuidade e reprodução em processo. (MÜLLER, 2010, p. 17)

A sexta aula foi a última antes da avaliação, tendo como foco a junção entre a Arte indígena e a Arte Contemporânea, tema do bimestre. Primeiramente, discutimos o que eles lembravam dos conteúdos do bimestre. Nessa aula, resolvi trazer a história de um indígena artista, que também é um artista contemporâneo, chamado Jaider Esbell. A escolha por esse artista foi ponderada e intencional, pois sua história se mostrou um exemplo conveniente para impulsionar os estudantes de uma determinada turma do turno noturno. Vale, entretanto, acrescentar que levei a biografia de Esbell também às demais turmas.

A maioria dos estudantes dessa turma da noite, com perfil totalmente diferente das turmas da manhã, não prestaram atenção ao conteúdo ensinado e tinham um índice bastante negativo em seus resultados, eram totalmente alheios à aula e não viam problema algum em se comportar deste modo e atingir os resultados que atingiram. Apresentei a história de Esbell para a turma em questão, juntamente com uma reprimenda para que buscassem sempre progredir, em todos os sentidos. Faltava ânimo, não era só cansaço, mas o que assustava era justamente que os resultados negativos não incomodavam aqueles estudantes.

Muitos desses estudantes eram marginalizados, porém possuíam as ferramentas e possibilidades ao seu alcance. Então, o que lhes faltava? Esbell, por exemplo, na mesma idade, estava totalmente à margem do que se entende como sociedade, e construiu toda a sua carreira possibilitando um interfluxo entre esses grupos sociais — o que marginaliza e o que é marginalizado. Em nenhum momento, o intuito era depreciar o indígena e colocá-lo em um lugar de comiseração, mas de alavancar o mérito do artista e afirmar que o indígena tem muito a dizer como qualquer outra pessoa da sociedade, assim como um jovem de uma escola pública e ser integrante dessa sociedade, seja quais fossem as dificuldades. Eles precisavam entender que estavam se marginalizando no cenário escolar e que, assim como ele, apesar de terem dificuldades ou qualquer outra coisa, eram capazes.

Devo dizer que meu atuar ecoa para um sentido da arte que puxamos para nós indígenas em relação ao grande mundo. Fazemos política de resistência declarada com a arte em contexto contemporâneo aberto. Em contexto fechado, ressignificamos nossas estruturas culturais e sociais com arte e espiritualidade em um mútuo alimentar de energias para compor a grande urgência de sustentar o céu acima de nossas cabeças. (ESBELL, 2018)

Depois de toda a narração sobre a história de Esbell e minha repreensão, continuei a aula exibindo um vídeo do artista, no qual ele explica a sua visão de indígena artista e suas obras. A última atividade da aula foi retomar as obras apreciadas na primeira aula do bimestre, e, em grupos, os estudantes as (re)analisaram, a partir do que entendiam, no momento, como arte indígena e contemporânea.

Um bimestre peculiar que trouxe percepções incríveis e surpreendentes de um acontecimento típico: a avaliação. Relato esta avaliação, especificamente, por identificar as posições dos estudantes e suas motivações. A avaliação foi estruturada em três partes: pesquisar sobre uma tribo indígena e manifestações artísticas que não tivessem sido citadas nas aulas, pesquisar sobre um indígena artista contemporâneo, ou um artista contemporâneo que abordasse a causa indígena, e produzir uma obra artística inspirada na cultura indígena ou que lembrasse ela. Essa avaliação aconteceu em grupo, e todos os integrantes deveriam falar no seminário, pois a avaliação era individual, ou seja, tinham que dividir o assunto diante do grande trabalho.

Dos grupos que apresentaram os seminários, ouvi frases como: “Esse foi meu bimestre preferido”; “Gostei muito dessa avaliação, faz do mesmo jeito no bimestre que vem, professora”; “E o carnaval está vindo aí... Não quero ninguém fantasiado de índio, porque índio não é fantasia!”; “Os índios não querem viver isolados do mundo”; “A gente devia devolver o Brasil para os índios e pedir desculpas!”; “Hoje a gente conseguiu entender a importância!”; “Entendemos o real significado; antes era só a fantasia, se pintar e fazer uuuuh”.

Ouvir essas declarações reflete a importância do conhecimento, pois a falta de informação sobre o assunto, no caso a cultura indígena, gera margem para o preconceito e para os estereótipos. A maioria dos grupos realizou a avaliação na íntegra, pesquisaram artistas diferentes, e foi gratificante conhecer um pouco deles e suas obras reflexivas, críticas, sensíveis e estéticas. São eles: Arissana Pataxó³⁹, Denilson Baniwa⁴⁰, Crânio (Fábio de Oliveira Parnaíba)⁴¹, Brô MC's⁴² e Ana Patrícia Karuga Agari (Kaya Agari)⁴³.

³⁹ Arissana “Pataxó” Braz (Porto Seguro, 1983) é uma artista plástica brasileira da etnia pataxó.

⁴⁰ Denilson Baniwa (Barcelos, 18 de março de 1984) é um artista brasileiro, curador, designer, ilustrador, comunicador e ativista dos direitos indígenas.

⁴¹ Fábio de Oliveira Parnaíba é um grafiteiro brasileiro, conhecido como Crânio, que tem como sua marca o índio pelos muros da cidade.

⁴² O grupo é formado pelos jovens indígenas Bruno Veron, Clemerson Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto, das aldeias Jaguapiru e Bororó. Ele foi criado em 2009 com o objetivo de valorizar a cultura indígena.

⁴³ Ana Patrícia Karugá Agari é uma artista da etnia Kurâ-Bakairi.

A orientação para as obras artísticas foi a liberdade de escolha. Eles poderiam apresentar qualquer obra, de qualquer linguagem artística, desde que ela tivesse alguns dos elementos discutidos em sala de aula, relacionando com todo o estudo do bimestre. Muitos grupos se guiaram pelas próprias criações indígenas, mas poucos realmente refletiram sobre elas. Ou seja, como a maior carga artística que eles recebem é predominantemente de Artes Visuais em toda a educação básica, acredito que não quiseram arriscar, enquanto os que se arriscaram se direcionaram para a literatura. O que falta para esse desenvolvimento reflexivo do estudante? Tendo a base de três linguagens artísticas durante três bimestres até então, por que não optaram por produzir embasados no que aprenderam?

Foi um bimestre de muito crescimento e aprendizado para os estudantes, para os bolsistas e para mim. Entre artesanatos, desenhos, pinturas e poemas, avaliamos uma nova perspectiva perante os povos originários, que superou as barreiras das avaliações e notas. O interesse pelo aprendizado adquirido foi evidenciado pela quantidade de estudantes com vontade de ir à Exposição⁴⁴ Itinerante do Museu do Índio na Casa de Cultura Villa Maria.

Figuras 28 e 29 – Imagens da exposição itinerante do Museu do Índio.



À esquerda, vemos a guia auxiliando em como fazer um tipo de trançado utilizado pelos índios, um aprendizado tanto para o estudante quanto para o bolsista; à direita, os estudantes apreciando as diversas vestimentas das índias, quebrando estereótipos.

Fonte: Acervo Pessoal.

Muitos questionamentos pairavam, e pairam ainda, sobre essas perguntas formuladas anteriormente, e como podem ser respondidas de infinitas maneiras, a partir de cenários diferentes e direcionamentos opostos, até mesmo não contemplando este trabalho que vinha sendo feito. Contudo, todos eles resultaram em um ensino-aprendizagem construído por centenas de mãos. Concluindo as declarações descritas sobre esse bimestre, encerro com dois exemplos da sensibilidade crítica construída pelos estudantes, nos quais encontram-se o poder do conhecimento e sua reflexão que proporcionou a transformação em poemas:

⁴⁴ Visita realizada no quarto bimestre.

I- Exemplo da obra artística escrita e declamada de um dos grupos da turma 2002, solicitada na avaliação:

*Nossa terra é linda, mas é verdadeiramente nossa?
 Essas terras são dos originais!
 Eles enxergam e valorizam a beleza das matas e dos animais
 Nós?
 Nós só destruímos!
 Já que prédio, usina, carreta e caminhão fomos nós que construímos,
 Tirem a palavra progresso da bandeira, só estamos regredindo.
 Honestidade, dignidade e, principalmente, amor, nós não possuímos.
 A ordem?
 A ordem é de matar
 Aqueles que tentarem defender as terras que eles querem tomar.
 Falta uma cor na nossa bandeira: a cor de sangue
 Daqueles que tentam proteger o que é seu por direito;
 Sangue daqueles que botam a cara e mostram o peito.
 Abram os olhos.
 Mostrem a voz.
 Lutem por eles.
 Eles precisam de nós.
 Estão tirando tudo deles, e isso é feito com força bruta.
 Índio pode até chorar.
 Índio sofre, mas índio não foge à luta.
 Sim, eu estou falando de índio!
 Acho que você já tinha percebido,
 Mas, provavelmente, só estava se fazendo de desentendido.*

II- Exemplo da obra artística escrita e declamada de um dos grupos da turma 2001, solicitada na avaliação:

*O índio,
 O índio é humano,
 O índio tem cultura,
 O índio tem sentimentos e religião.
 A humanidade tá morrendo.*

*Hoje é só tiros, desmatamentos e muito mais.
 Guerra na nossa própria casa.
 Colocam fogo e não estão nem aí para nada.
 Sou índio kayapó, de nascença brasileira,
 Mas eles dizem que lugar de índio é na mata subindo bananeira
 Sou índio kayapó, formado e feliz,
 Mas índio que tem celular não é índio raiz.
 Sou índio guerreiro kayapó, da região de Tocantins.
 Aqui dizem que índio que é índio não usa calça jeans.
 Índio não foge à luta,
 Mas não está ganhando a disputa.
 Salvem os índios e peçam desculpas!*

3.3.5 Quarto bimestre

Durante o ano letivo, fui percebendo um certo desânimo dos bolsistas por diversos motivos. Após uma reunião interna do PIBID Artes, devido tanto às declarações do coordenador de Teatro à época, que deu carta branca aos bolsistas para que comandassem as aulas quanto aos comentários apáticos dos bolsistas, decidi conceder o quarto bimestre a eles. Era o momento⁴⁵ de serem professores, desde o planejamento à tomada de decisão durante e após as aulas. Perguntei se eles queriam isso e vi uma chama se acender. Porém não estariam sozinhos: tudo deveria ser informado a mim, pois eu os estava supervisionando e qualquer elemento que eu achasse inadequado seria modificado. Quando entreguei o bimestre a eles, notei o receio inicial, mas conforme o decorrer das aulas, tomaram a postura de professores. Depois da primeira aula, estavam vivos: ao mesmo tempo que ficaram desinibidos e confiantes, conquistando mais os estudantes, estavam também apreensivos por ter que lidar, diretamente, com os detalhes da vida de professor.

A Manifestação Cultural Popular foi mantida: Mamulengo. A escolha pelo Mamulengo, já decidido desde o início e que consistiu na avaliação final, calhou com a proposta de os bolsistas serem os responsáveis pelas aulas, pois a manifestação artística contém as duas linguagens artísticas de suas licenciaturas. Optou-se pela região Nordeste para o quarto bimestre, devido à data da Consciência Negra, independentemente da seleção da Manifestação Cultural Popular estar de acordo ou não com o evento do calendário brasileiro.

⁴⁵ Uma observação a ser feita é que as minhas responsabilidades de professora (diário, aplicação de notas e recuperações) não foram transferidas a eles por ocuparem esse papel de professores.

Assim como nas aulas anteriores, iniciamos pela contextualização. Os bolsistas de Teatro explicaram que o Mamulengo acontece atrás de uma barraca de mamulengos, também conhecida como empanada, onde os bonecos são manipulados pelos mamulengueiros, ou mestres, mais atuantes na Zona da Mata pernambucana. De acordo com Alcure (2007),

O mamulengo é um Teatro do riso que comporta um corpo bem definido de personagens que encenam *passagens*, isto é, enredos curtos que servem de guia para o mestre improvisar, através da combinação de recursos diversos tais como: as *loas* ou *glosas de aguardente*, como também são chamadas, que são ditas pelos personagens para apresentá-los ou como comentário verbal de situações; a Música, fundamental na representação, sendo executada ao vivo por um conjunto de tocadores escolhidos pelo mestre; e a presença do *Mateus*, que se posiciona na frente da barraca e faz a mediação entre os bonecos e o público. Uma marca do mamulengo é a integração do público, que reconhece seus elementos, dialogando com propostas familiares de encenação. (ALCURE, 2007, p. 18 e 19)

Encerramos a contextualização com um vídeo de apresentação de mamulengo. Posteriormente, ocorreu a parte das atividades práticas, quando lançamos mão de três jogos para a familiarização dos estudantes com a manipulação, através do corpo. O primeiro, denominado *Rú*, tinha a intenção de aquecer o corpo e desenvolver a atenção. É um jogo de um encontro de palmas com os colegas do lado e que se conta números em ordem crescente.

Figura 30 – Jogo Rú



Estudantes batendo as mãos por debaixo das pernas depois da primeira rodada do jogo.

Fonte: Acervo Pessoal.

O segundo foi o *Jogo do Toque*, que trabalha contato, cuidado com o corpo do colega, equilíbrio e forma. Em duplas, os estudantes definiram quem é o “mestre” e o “boneco”. O “mestre” tocava em partes do corpo do “boneco”, que deve se mover segundo esse toque. A seguir as duplas trocaram de função. Os bolsistas, então, fizeram uma adaptação no jogo para trabalhar a manipulação: ao invés de ser com o toque, o jogo foi desenvolvido com elásticos amarrados nos pulsos e tornozelos de um colega, e deixou de ser realizado em dupla para ser em trio. Em uma segunda fase do jogo adaptado, o trio desenvolveu uma história, que era contada enquanto os colegas, com os elásticos, manipularam o boneco. Aqui encontramos o

início do desenvolvimento do mamulengo, trabalhando a criatividade, espontaneidade e a similaridade com o cotidiano deles, por meio das histórias.

Figuras 31 e 32 – Jogos do Toque e da Manipulação.



À esquerda, a professora realizando o jogo do toque; à direita, a professora é manipulada pelas estudantes, através dos elásticos.

Fonte: Acervo Pessoal.

O terceiro jogo foi de improvisação. Em duplas, um colega criou a história, com as mãos para trás, enquanto o outro, posicionado atrás do colega, gesticulava de acordo com a história. Com esses jogos foi possível entender o Teatro presente no mamulengo e como os jogos teatrais estimulam a internalização e interesse pela Manifestação Cultural Popular, bem como funcionam com o jogo musical e o de Dança em suas respectivas aulas.

Figura 33 – Improvisação com as mãos



Enquanto a estudante da frente conta a história, a estudante de trás expressa a história através das mãos.

Fonte: Acervo Pessoal.

Na semana seguinte, os bolsistas de Música ministraram a aula, esclarecendo a participação dos tocadores no mamulengo. Como os estudantes não tocavam instrumentos ou, se tocavam, não estavam em posse deles, os bolsistas decidiram trabalhar a sonorização que poderia influenciar no mamulengo dos estudantes. A partir da proposta de Murray Schafer⁴⁶, foi estimulada a escuta ativa de acordo com sons presentes no ambiente e em seus cotidianos. Outro momento da aula foi perceber os sons que saíam de objetos existentes em sala: caderno, caneta, carteira escolar e papel.

A atividade seguinte foi a criação de uma célula rítmica para a sonoplastia do Teatro de mamulengos, utilizando o pulso e o andamento do ritmo do grupo anterior. Cada grupo ficou responsável por um objeto para realizar a sonorização e, ao mesmo tempo, escutar o som que era produzido para manter o ritmo, sem acelerar ou retardar. Na conclusão dos bolsistas, a atividade não funcionou como deveria e nem os estudantes ficaram confortáveis em executar algo importante no Mamulengo sem os instrumentos. Entretanto, houve uma evolução do comportamento musical dos estudantes em relação ao início do ano.

Figura 34 – Escuta ativa.



⁴⁶ Raymond Murray Schafer é um compositor, escritor, educador musical e ambientalista canadense.

Estudantes criando som com o espiral do caderno que se encaixasse no ritmo do funk com a ajuda dos bolsistas de Música.

Fonte: Acervo Pessoal.

As terceira e quarta aulas foram destinadas à confecção dos bonecos. Nelas, os recursos adquiridos vieram do próprio orçamento disponibilizado pelo programa. A confecção arrebatou a participação total dos estudantes, ou seja, nenhum estudante das turmas deixou de montar seu boneco. Divididos em grupos, primeiramente, eles tiveram que dar vida aos bonecos com um esboço de sua história. Foi interessante vê-los dominando o trabalho manual e a concentração empregada na atividade. Naquele momento, refleti sobre a importância da Arte, principalmente da Arte Visual, linguagem difundida na educação básica há anos.

Figuras 35 e 36 – Confeção dos bonecos com material reciclável



Fonte: Acervo Pessoal.

Na quinta aula — a última do bimestre e do ano letivo —, os bolsistas de Teatro trabalharam o mamulengo com outro enfoque: a história. O primeiro jogo, em duplas, versou sobre ler um para o outro os trava-línguas selecionados, a fim de trabalhar a dicção dos estudantes na hora de contarem suas histórias. O segundo jogo consistiu em o estudante contar a história do seu mamulengo, enquanto movimentava uma bola em sua mão. Ao finalizar, jogava a bola para outro colega na roda. O jogo tinha como objetivo naturalizar o ato de contar história e simular o que aconteceria na hora do Mamulengo, pois a bola era a representação do boneco a ser manipulado. Após os jogos, foi dado tempo para que, em grupos, os estudantes treinassem, primeiramente, a manipulação dos bonecos confeccionados e, depois, o Teatro de Mamulengo em si com a atuação do Mateus.

Figuras 37 e 38 – Contação da história e trabalho vocal, respectivamente.



À esquerda, jogo onde eles contavam a história criada e jogavam a bola para que o outro colega continuasse o jogo; à direita, em duplas, estudantes leem texto para trabalhar a musculatura e articulação da região da boca.

Fonte: Acervo Pessoal.

Foi interessante como o cotidiano influenciou as histórias criadas por eles: teste de paternidade, fofoca, cantadas, nota na disciplina ARTES, jovem aprendiz, beleza padrão, pobreza, escola, libidinagem x amor, reputação, traição, amor pelo flamengo e PIBID. A avaliação sequer pareceu avaliação, pois eles se divertiram com a identificação perante os temas e a plateia demonstrou envolvimento.

Figura 39 – Avaliação⁴⁷.



Estudantes apresentando a história criada para seus mamulengos, enquanto a estudante no canto direito na imagem representa a personalidade Mateus.

Fonte: Acervo Pessoal.

Uma Manifestação Cultural Popular, um Teatro e uma brincadeira. O Mamulengo encerrou o ano letivo resumindo tudo que vinha sendo trabalhado: a ligação entre as linguagens artísticas e a brincadeira, assunto abordado na primeira aula do ano letivo e demonstrado a cada manifestação, como nos afirma Jota Rodrigues [Data desconhecida]: *“Pois a alma do folclore/Estar na criatividade/Da criança ou do adulto/Qui em sua espontaneidade/Sem brinquedo e sem dinheiro/Se transforma em um verdadeiro/Folclorista de verdade”*.

⁴⁷ Infelizmente, a barraca a ser utilizada para a realização da avaliação não resistiu à uma chuva torrencial, pois a sala onde encontrava-se ficou encharcada, não tendo tempo hábil para a construção de outra. Assim, a “barraca” foi improvisada com tecidos, cadeiras e carteiras.

4 AVALIAÇÃO: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

Trago, no presente capítulo, as percepções positivas e negativas dos bolsistas do PIBID Artes e dos próprios estudantes⁴⁸, relatadas nos questionários formulados para este documento. Observamos o que deu certo ou não, quais as impressões dos sujeitos sobre o programa, sobre a relação com a universidade e a escola e sobre o desenvolvimento durante o ano letivo de 2019. O aprendizado dos estudantes de uma mesma turma não é igual, visto que os contextos, experiências e influências adquiridos na vida não são os mesmos. Avaliar, ou simplesmente entender, o que eles interpretaram dos momentos explorados em sala de aula, da abordagem metodológica, do conteúdo e do processo de ensino-aprendizagem foi, também, o grande propósito deste trabalho. Assim como é fundamental a escuta para a Música, em um trabalho pedagógico é essencial ouvir, afinal os estudantes são os principais personagens. Começaremos pelos apontamentos dos bolsistas, que são importantes atores para a discussão.

4.1 Olhares dos bolsistas

4.1.1 Expectativa

Nem todos os bolsistas tiveram suas expectativas atingidas. De acordo com a bolsista Almeida⁴⁹, ela

esperava um pouco mais do programa, pelo fato dele ter bolsistas de duas áreas diferentes, que ainda trabalhavam com supervisores de outras áreas artísticas. [Acredito] que, para um melhor desenvolvimento do programa, bolsistas e supervisores deveriam ser da mesma área, o que tornaria a experiência dos bolsistas ainda mais próxima do ideal esperado do PIBID.

Foi nítido o descontentamento de alguns por não conseguirem atuar como gostariam e não atingirem o resultado pretendido. Certos bolsistas citaram que o ideal esperado do programa como um todo não foi alcançado no PIBID Artes, pela justificativa acima. Vale lembrar que essa é uma dificuldade da área, pela escassez de professores específicos das linguagens artísticas na educação básica, não atendendo assim as expectativas de trabalhar com um professor específico de Música ou Teatro. Em contrapartida, o bolsista Ribeiro⁵⁰ relatou que a “polivalência é uma questão muito temida no nosso meio acadêmico do ensino da Arte, e conseguir compartilhar nossas áreas num único objetivo para os [estudantes] foi, a

⁴⁸ Nem todos os estudantes das turmas responderam o questionário por escolha própria, sendo estes 14%, enquanto 85% responderam. Dos 14%, uns não quiseram responder, enquanto outros não compareceram nos dias em que o questionário foi aplicado.

⁴⁹ Informação concedida pela bolsista Almeida.

⁵⁰ Informação concedida pelo bolsista Ribeiro.

meu ver, um ótimo trabalho [...]”. Até que ponto é válido trabalhar com outras linguagens artísticas que não a sua? Até quando e onde a realidade dos professores de ARTES atuantes nas escolas públicas afetará a formação de professores?

4.1.2 PIBID ou estágio?!

Desenvolver a experiência de ser professor desde o início da faculdade torna o processo docente mais orgânico e realista, e proporciona a possibilidade de se firmar ou não na profissão, de acordo com os bolsistas. O bolsista Freitas, I.⁵¹ relatou que “O aluno pode ter toda a preparação e incentivo dentro da faculdade, mas o período do estágio costuma ser o divisor de águas, abrindo o caminho para aqueles que se afirmam na docência e os que desistem dela”. Um dos grandes questionamentos desses bolsistas consistia em: O PIBID pode contar como carga horária para o cumprimento do estágio? Esta indagação explicita o entendimento dos bolsistas perante o estágio e o PIBID como práticas semelhantes e suas importâncias, devido à objetividade de preparar o licenciando para o exercício da docência. Porém, ambos são modalidades de práticas de ensino com dinâmicas diferentes, uma vez que o programa aparece como uma atividade que busca impulsionar e rever a formação de professores (HONÓRIO, CUNHA, 2014, p. 1204).

Outro questionamento abordado era relacionado a essa dinâmica diferente do programa em relação ao estágio. Muitos bolsistas, em 2019, estagiaram e participaram do PIBID concomitantemente. Uma das objeções dos universitários era o fato de o estágio consistir em 10% de prática docente e 90% de observação, se assim pudermos equivaler em números. Ou seja, apenas a observação não era suficiente. Em suas concepções, o PIBID oportuniza a vivência da prática docente de forma mais contínua e expressiva. Segundo o bolsista Brito (2020)⁵²,

Não há formação docente sem a prática [...]. Ser docente é algo que se constrói no cotidiano, e isso faz do PIBID uma potência na formação. Mais ainda no campo de Artes, que não tem o devido reconhecimento dos outros colegas como área de conhecimento e precisa brigar pelo espaço na escola em várias esferas (material, espaço, horários, etc). Aprender a lidar com os desafios da docência só é possível quando a exercemos. E o programa é uma oportunidade ímpar de fazê-lo.

O PIBID sai do campo das ideias e sua experiência se torna laboratório para compreender os caminhos árduos do ato de lecionar, seus deveres perante os estudantes, os

⁵¹ Informação concedida pelo bolsista Freitas, I..

⁵² Informação concedida pelo bolsista Brito.

pais e a escola. A bolsista Rangel⁵³ nos diz: “Como comecei a experiência no PIBID antes da disciplina de estágio, ele contribuiu com a minha segurança nas aulas, e nos estágios isso fez toda a diferença.”. Diante desses argumentos, é perceptível que o PIBID e o estágio, apesar de diferentes, não anulam um ao outro, mas, a partir das necessidades de cada um, podem favorecer os dois programas e a qualidade do ensino, ao encontrar pontos que ajudem no aperfeiçoamento de ambos. Dentro dessa conclusão, questiono: Por que não fornecer a todos os universitários das licenciaturas a estruturação da experiência do PIBID, assim como o estágio?

4.1.3 Desafios do contexto escolar

O bolsista Lopes⁵⁴, em seu ponto de vista, aponta que não foi possível colocar em prática o que vinha aprendendo “[...] porque são realidades distintas. Na faculdade eu tenho tatames e um espaço para as aulas de Teatro; na escola eu tenho carteiras e chão inadequado, um ambiente desapropriado para que a aula de Teatro (de Arte) aconteça como eu quero [...]”. Fica então a indagação: Esses empecilhos impossibilitam a realização de aulas de Dança, Música e Teatro, já que é preciso infraestrutura adequada?

De acordo com o bolsista Brito⁵⁵, “o trabalho [foi] um pouco complicado pela baixa carga horária. Não havendo uma carga horária complementar, é difícil lidar com a divisão do tempo e dos conteúdos”. De fato, a sucinta carga horária foi um obstáculo para se alcançar a total clareza que se pretendia. O principal motivo desse entrave foi ter 10 bolsistas em uma sala de aula pequena com mais⁵⁶ de 25 estudantes, devido à carga comum necessária para a realização do programa. Esse enfrentamento e a disponibilidade semanal na matriz curricular são deveras inadequados para um ensino interessante e mais completo. A equipe advertiu que haveria melhor desenvolvimento se cada linguagem artística tivesse tempo hábil para a aplicação de suas metodologias ministradas por seus correspondentes profissionais capacitados, ou seja, se elas se tornassem disciplinas.

A bolsista Almeida⁵⁷ vai além, e declara que um dos pontos negativos foi termos beirado o risco de tornar rasas e incompletas as disciplinas ensinadas, levando em consideração o tempo que se tem para abordar cada assunto. O trabalho unificado pode ser um risco se não for bem desenvolvido, se não souber os limites entre elas. O campo de atuação

⁵³ Informação concedida pelo bolsista Rangel.

⁵⁴ Informação concedida pelo bolsista Lopes.

⁵⁵ Informação concedida pelo bolsista Brito.

⁵⁶ A maior turma.

⁵⁷ Informação concedida pela bolsista Almeida.

desse trabalho é justamente as linhas tênues existentes entre as linguagens artísticas. É um trabalho muito delicado e cuidadoso e, por isso, acredito que as linguagens artísticas não correm o risco de serem rasas e incompletas, pois a intenção é que, futuramente, ele não aconteça no mesmo cenário em que o realizamos. Reforço, novamente, que ele é pensado e elaborado para ser organizado por docentes adequados, especializados em sua linguagem de formação, que clamam por mais editais de concurso para professores de cada linguagem artística atuarem em suas formações de origem no ensino público.

O bolsista Lopes⁵⁸ relata também sobre a validade da aliança entre teoria e prática: “Contribuiu muito, embora eu percebi que certos conteúdos tinham muito mais teoria do que prática, mas estamos sempre refletindo sobre o fazer docente, então vamos melhorando e entendendo como funciona essa relação teoria e prática.” Muitas aulas foram teóricas devido aos contextos históricos, carregados de informações fundamentais de cada Manifestação Cultural abordada. Qual seria a relação perfeita entre teoria e prática? É interessante que se tenha um modelo ideal dessa relação com públicos e ambientes diferentes? Ainda há que se descobrir. Porém, ARTES não necessariamente precisa separar a prática da teoria e vice-versa. Em busca de novas pedagogias e abordagens metodológicas, podemos descobrir formas de contextualizar e conversar, integrando outros elementos, como o corpo, ou seja, tecer uma rede. O comentário de uma estudante, descrito anteriormente, sobre como a prática a ajudou a responder a avaliação é a demonstração dessa potência.

A bolsista Rangel⁵⁹ relata outra preocupação a partir da metodologia e planejamento da estruturação do trabalho ao afirmar que “no começo conseguimos *linkar* todas as três linguagens muito bem, mas no final, com as cobranças diferentes vindo dos nossos coordenadores, percebi um distanciamento na hora de planejar as aulas”. Esse distanciamento foi ocasionado devido aos comandos específicos divergentes dos coordenadores de área, por serem de licenciaturas diferentes, contribuindo para a redução de ritmo, e influenciando bastante nas decisões, também entre os bolsistas durante o planejamento. Isso constituiu uma das dificuldades da tentativa de unificar as linguagens. Porém também coincidiu com o estilo de organização para a identificação da individualidade de cada linguagem artística e seus limites, sem hierarquizar uma delas.

⁵⁸ Informação concedida pelo bolsista Lopes.

⁵⁹ Informação concedida pela bolsista Rangel.

4.1.4 Relação universidade-escola

Os bolsistas criaram laços com os estudantes, assim como um professor com o aluno. O incentivo foi fundamental para a participação dos estudantes, facilitando a criação de uma ponte e referência. De acordo com a bolsista Rosa⁶⁰,

Os bolsistas do PIBID, em sua grande maioria, não têm a idade tão distanciada da dos alunos do ensino fundamental e médio quanto dos professores que trabalham na escola. Acredito que isso consiga trazer para os alunos uma certa proximidade com o futuro que os espera em uma universidade. E principalmente o diálogo de que eles são capazes de estarem em um instituto público e que isso é um direito deles. É fundamental darmos aos alunos o panorama de tudo aquilo que eles podem alcançar. Também creio que o fato de estarmos em sala de aula com eles, apesar de sermos futuros professores, dá o pensamento de que estamos “todos no mesmo barco”, ou seja, estamos em constante aprendizado. E estamos lá para ajudá-los, assim como eles nos ajudam também

Quais outras possibilidades de interação universitária com o ambiente escolar e a educação básica podem ser ofertadas? E como elas podem ser praticadas no PIBID? As necessidades do professor e do cotidiano são identificadas, mas são reinventadas no curso de licenciatura para que se forme um profissional mais preparado?

4.1.5 Unindo as linguagens artísticas

Unificar as três linguagens artísticas foi um grande desafio, principalmente ao analisar até onde os horizontes delas se cruzaram e os seus limites, dentro das vivências cotidianas das discussões e metodologias a serem utilizadas, pois, como cita o bolsista Lopes⁶¹, quando ele pensa

em Teatro a imagem que surge na [...] cabeça não são diálogos secos num espaço determinado. E sim [...] canto, Dança, cenografia, iluminação, sonoplastia, corpos que contam histórias e utilizam a arte de forma poética. Acontece tudo junto, embora quando [se fala] de ensino precisamos respeitar e valorizar cada linguagem como áreas que tem suas especificidades.

Ou seja, uma acaba se utilizando de algo predominante em outra. E os limites de cada linguagem artística não foram invadidos justamente pelo “conhecimento de cada bolsista em relação à sua área de atuação”⁶². Compreendo que esse foi o principal ponto positivo desse trabalho. Seu grande intuito se resume na fala da bolsista Rosa⁶³:

Tentamos unir as três linguagens do melhor jeito possível. Nem sempre aconteceu de forma orgânica como esperávamos, porém [a] meu ver ficou claro que os alunos conseguiam [compreender] melhor o conteúdo quando ele era dado através das três linguagens.

⁶⁰ Informação concedida pela bolsista Rosa.

⁶¹ Informação concedida pelo bolsista Lopes.

⁶² Informação concedida pelo bolsista Freitas, V..

⁶³ Informação concedida pela bolsista Rosa.

4.1.6 Manifestações Culturais Brasileiras

Os bolsistas reforçam a urgência do assunto sobre as Manifestações Culturais indígenas e afro-brasileiras nas escolas. A educação é eurocêntrica, mas nós, cidadãos brasileiros, também devemos concentrar nossos estudos na visão afro-ameríndia e, assim, por completo, “trazer uma possibilidade de reflexão aos [estudantes] sobre a sociedade.”⁶⁴. Devemos isso aos nossos antepassados, mas também devemos isso a nós mesmos, como nos relatou o bolsista Brito⁶⁵, ao afirmar que “[...] é direito dos [estudantes] por lei. Não fizemos [a eles] favor algum em trabalhar com essas manifestações. Era nosso dever pesquisar, aprender e ganhar envolvimento com cada uma [das] Manifestações [escolhidas] e construir conhecimento junto com [eles] sobre estas.”

Provamos, diante de acertos, erros e experimentações, ser “possível estudar os mesmos elementos de cada linguagem tendo como base os produtos e processos estéticos da nossa própria cultura”⁶⁶. “O aluno que entende as várias manifestações artísticas culturais a sua volta compreende que aquilo que ele produz em sala ou fora dela é uma arte que pode ser valorizada a partir do seu entendimento e do seu acontecimento em outras esferas da sociedade”⁶⁷, contribuindo assim para uma “consciência coletiva sobre a importância das raízes culturais”⁶⁸.

4.2 Olhares dos estudantes

Para entender melhor essa experiência com o PIBID e seus efeitos, acrescento, a partir daqui, as percepções dos 85 estudantes participantes das turmas, representadas através de gráficos neste documento. Nesses questionários⁶⁹, algumas questões foram diretivas, onde a resposta era sim ou não; outras foram mais explicativas, onde foi necessária a apresentação de uma justificativa.

4.2.1 Participação

De acordo com os questionários, a presença dos bolsistas não agradou a todos os estudantes participantes das turmas. Não foi perguntado a eles a justificativa para tal resposta,

⁶⁴ Informação concedida pelo bolsista Silva.

⁶⁵ Informação concedida pelo bolsista Brito.

⁶⁶ Informação concedida pelo bolsista Brito.

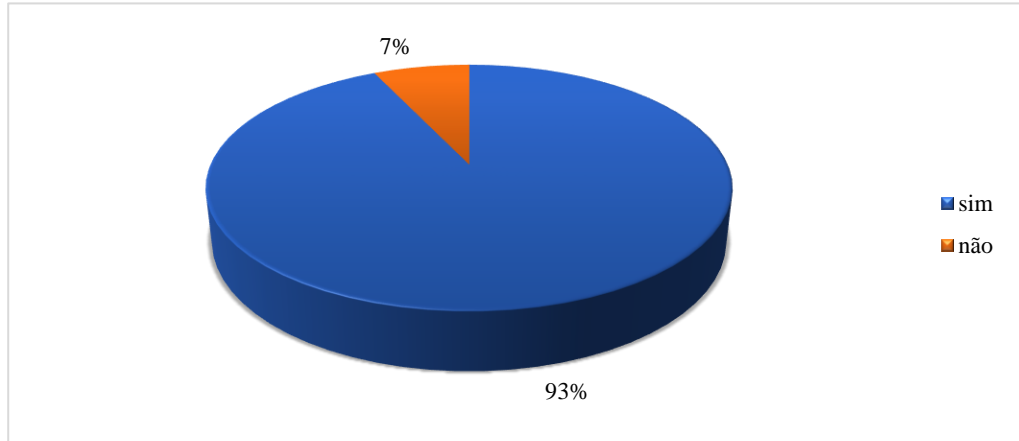
⁶⁷ Informação concedida pelo bolsista Lopes.

⁶⁸ Informação concedida pelo bolsista Rangel.

⁶⁹ As perguntas foram as mesmas para os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

mas percebemos que havia um certo incômodo, gerado por fator pessoal. A porcentagem de estudantes descontentes com a atuação do programa foi pequena, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas dos estudantes à pergunta “Gostaram da participação do PIBID?”

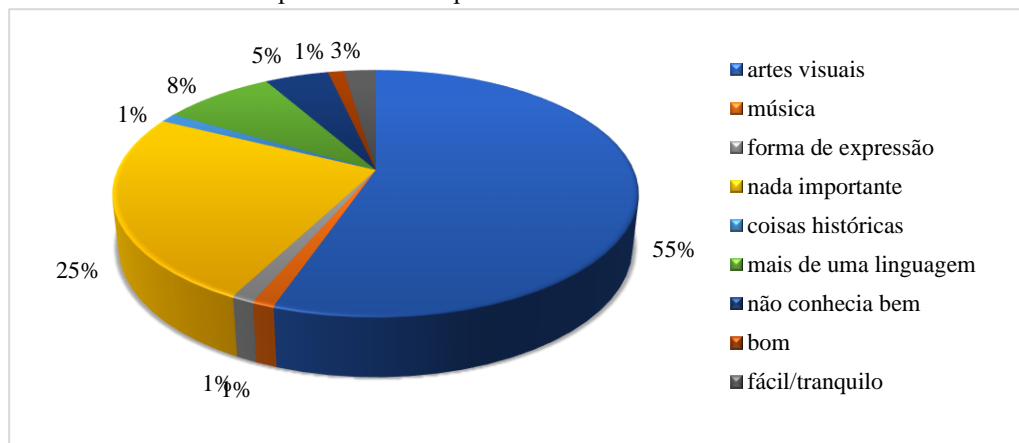


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa afirmação nos faz pensar, também, em como foi essa experiência para os estudantes, ao analisar o antes e o depois, conforme os gráficos 2 e 3.

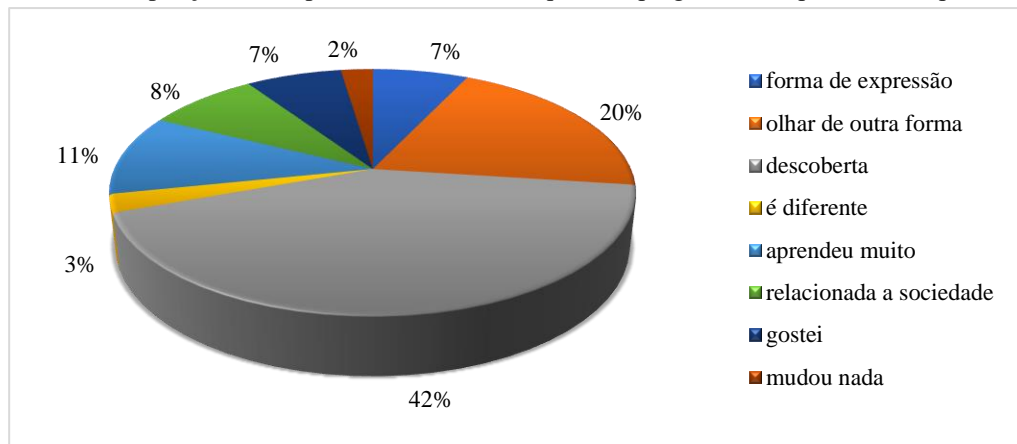
4.2.2 Antes e depois

Gráfico 2 – Compilação das respostas dos estudantes quanto a pergunta “O que era arte para vocês antes da experiência com a professora Joana e o PIBID?”



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Compilação das respostas dos estudantes quanto a pergunta “E depois dessa experiência?”



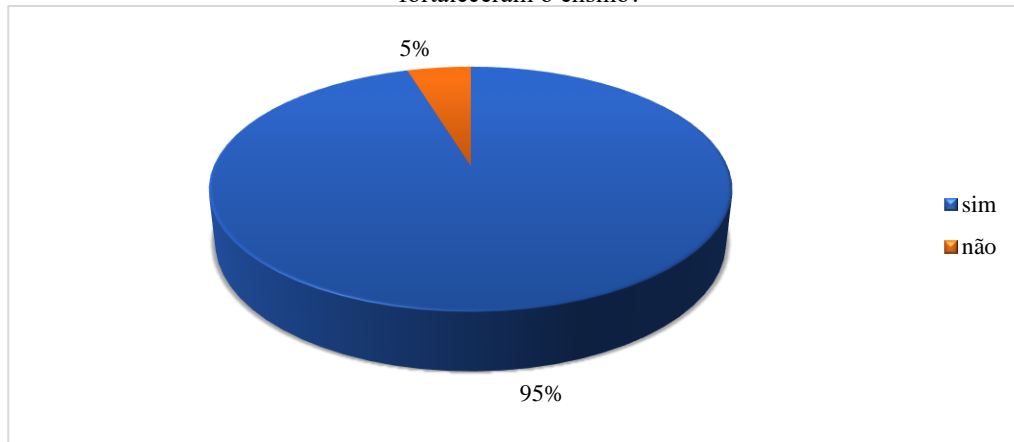
Fonte: Elaborado pela autora.

As conclusões foram preocupantes quanto a simbologia da disciplina ARTES, já que os maiores quantitativos estão relacionados a uma linguagem apenas ou “nada importante”. De acordo com algumas respostas, a aula de ARTES era “nada importante”, por acharem sempre a mesma coisa, ou porque não chamavam suas atenções, ou por considerarem desinteressante. Após a ação do PIBID no ano letivo, eles relataram que houve uma mudança quanto às suas concepções. Em suas respostas, assumem que ARTES é muito mais do que entendiam e esperavam. O termo “descoberta” demonstra o quão surpreendente foi o conteúdo, agregando mais conhecimento.

Porém, houve uma porcentagem significativa que respondeu “mudou nada”, independente da sua resposta em relação à pergunta anterior. Sabemos que a construção histórica da educação básica nacional sobre a disciplina ARTES é complicada e de luta pelo seu espaço. Refletindo sobre esse ponto de vista, o que falta para o reconhecimento total da importância de ARTES para os estudantes? O gráfico 3 transparece a necessidade de diversificação na disciplina como também de metodologias que convidem os estudantes a quererem participar, além de espaços adequados.

4.2.3 Recursos utilizados

Gráfico 4 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Os recursos utilizados para a construção da aula fortaleceram o ensino?”



Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que houve a preocupação com o espaço físico, os recursos e como utilizá-los nos deixaram apreensivos, devido a dificuldade de obtê-los ou não se assemelharem ao planejamento proposto. Infelizmente, não houve solução para esta situação. Com isso já montamos o planejamento sem pensar nesses recursos. Às vezes, não tínhamos tempo hábil, ou não sabíamos por onde conseguir. A Dança das Fitas foi um caso “especial” já que a Dança acontece em torno do pau de fitas. Contudo, para os estudantes, estes poucos foram de extrema valia para a melhor absorção das Manifestações Culturais Populares estudadas como demonstra a porcentagem ínfima que respondeu negativamente à pergunta. Isso foi legitimado pelas respostas à essa questão, como: “Deixou o ensino mais didático”; “Através de vídeos, instrumentos, nossa própria experiência nas Danças facilitou a aprendizagem”; “As aulas ficaram bem dinâmicas e o oposto do que eu entendia como ARTES”; “Você aprende mais fazendo do que lendo, copiando... fixando o trabalho”; “O pouco conseguiu ser muito, ajudou a entender melhor cada linguagem (adaptado)”; “Aprender na prática é divertido e satisfatório, é um modo que nos ajuda a nos interessarmos mais na arte”; “Fortaleceram para entrarmos mais no que realmente é ARTES”.

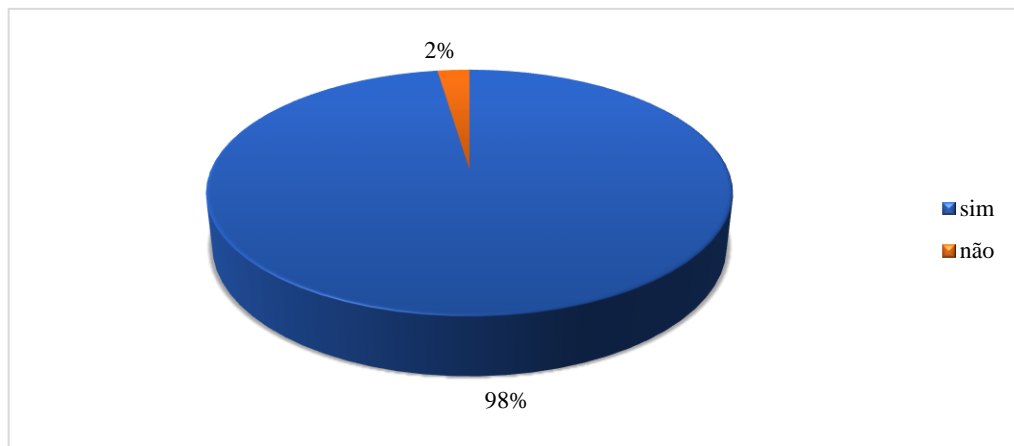
Ou seja, os recursos foram essenciais para a compreensão do todo. Considerando que a compra de alguns materiais utilizados com a verba do PIBID Artes só ocorreu no segundo semestre, dinheiro dividido entre as três escolas, lançamos mão de recursos alternativos e outros ressignificados, como mesas, carteiras e cadeiras que ocuparam o lugar de instrumentos musicais necessários para o ensino do conteúdo e de que não dispúnhamos ou, se existiam, estavam perdidos/quebrados/inutilizados na escola. Entretanto, alguns recursos foram abortados pelo atraso da verba, como, por exemplo, a saia de cada participante

feminina para a execução completa do Jongo, pois contávamos com esse investimento para confeccioná-las.

4.2.4 Contribuição

Mesmo assim, o PIBID contribuiu para o trabalho em sala de aula e para o ensino da Arte? A resposta dos bolsistas foi unânime: SIM. Para ratificar essa percepção, a maioria dos estudantes do ano de 2019 corroborou a unanimidade, conforme apresenta o gráfico 5.

Gráfico 5 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “O PIBID contribuiu para o ensino da Arte?”



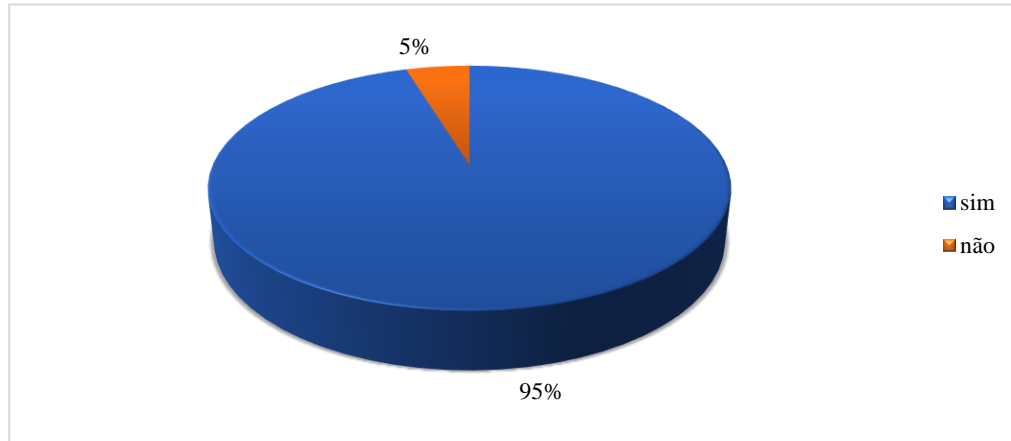
Fonte: Elaborado pela autora.

Dos que não se agradaram da atuação do PIBID Artes, alguns acharam válida sua contribuição. Ou seja, a maioria enxergou a relevância do programa. Entretanto, ao analisar as respostas dos gráficos 1 e 5, o que ocasionou a contradição desses estudantes rejeitarem a presença e alegarem a contribuição do programa? E, para os que negaram a participação e a contribuição, o que faltou? São esses estudantes não satisfeitos que devemos considerar para que haja adequações para a melhoria do PIBID e do vínculo entre escola e universidade.

4.2.5 Relação escola-universidade

Os laços citados pelos bolsistas foram recíprocos. Pude ver na prática isso acontecendo. Quanto às suas visões sobre o assunto, a maioria desses estudantes os viram como referência, demonstrado no gráfico 6. Semanalmente, eles encontravam a realidade que muitos sequer pensam em conquistar diante deles: os universitários. O exemplo muito próximo deles foi fundamental.

Gráfico 6 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Os bolsistas do PIBID ajudaram como uma referência em relação ao ambiente universitário?”



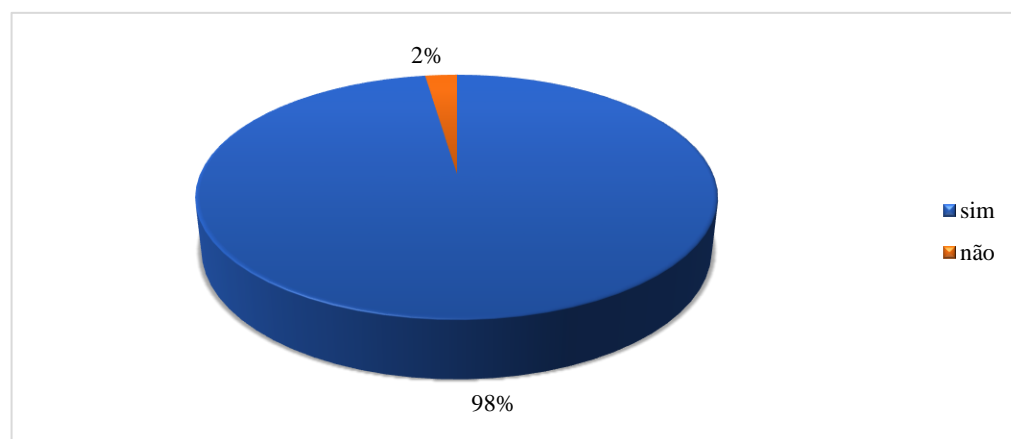
Fonte: Elaborado pela autora.

A relação escola-universidade é uma via de mão dupla, e um momento que notei isso foi quando eu e os bolsistas noticiamos aos estudantes que, como eles já sabiam que ocorreria, o trabalho em sala de aula foi levado ao IFF através de pôsteres, explanações e imagens, e que isso resultou em menção honrosa e muitos elogios. As expressões faciais deles, primeiramente, foram de espanto, depois vieram palmas e falas como: “Somos demais!”.

4.2.6 As linguagens artísticas e suas individualidades

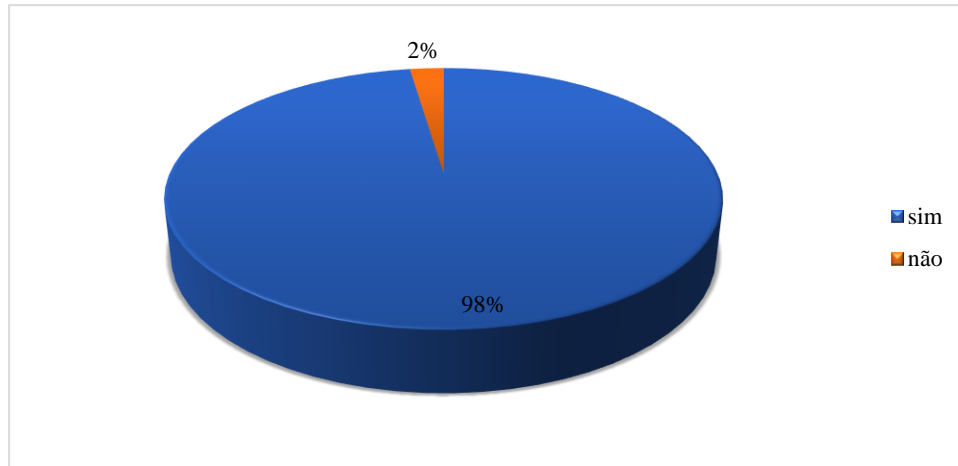
Para os estudantes, foi possível ver as individualidades de Dança, Música e Teatro, como apresenta o gráfico 7. Um aspecto importante no trabalho unificado, pois ressalto que a intenção deste foi e é a união das linguagens e para tal, há emergência de se ofertar mais espaço a esses docentes especializados.

Gráfico 7 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Ficaram perceptíveis as características de cada linguagem artística, mesmo sendo trabalhadas unidas?”



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Respostas dos estudantes quanto as perguntas “O que achou das três linguagens — Dança, Música e Teatro — sendo trabalhadas unidas? É válida essa união para o ensino da Arte?”



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 8, encontramos as respostas para a viabilidade desta forma de pedagogia brincante. Esta foi uma das perguntas que pediu uma explicação. Muitos estudantes gostaram da união e trouxeram algumas justificativas interessantes: “[...] juntas se tornaram mais eficazes para o nosso ensino”; “[...] é mais fácil de aprender”; “Mostra com mais clareza o que e como é a arte”; “Foi uma inovação interessante”; “[...] é válida até para o nosso desenvolvimento pessoal [...]”; “Acho super coerente a [união] das três linguagens”; “[...] elas se entrelaçam perfeitamente, [...] e isso é fundamental”; “com a união, a arte fica completa”; “[...] as três precisam ser trabalhadas juntas”.

Uma aluna, especificamente, respondeu que acha “que deveria dar separadamente, pois aprenderíamos mais. O ano letivo foi muito corrido.”. Ela está coberta de razão sobre o ano letivo ter sido corrido e foi uma análise que nós, equipe, sinalizamos em reunião, entretanto a configuração que nos encontrávamos naquele ano também não ajudou. Pensar sobre como seria um trabalho que não passasse essa sensação de correria e que cada linguagem artística pudesse ter seu espaço como disciplina foram alguns dos intentos deste documento. Ela ter expressado isso é de grande valia e pode nortear a elaboração de futuros trabalhos.

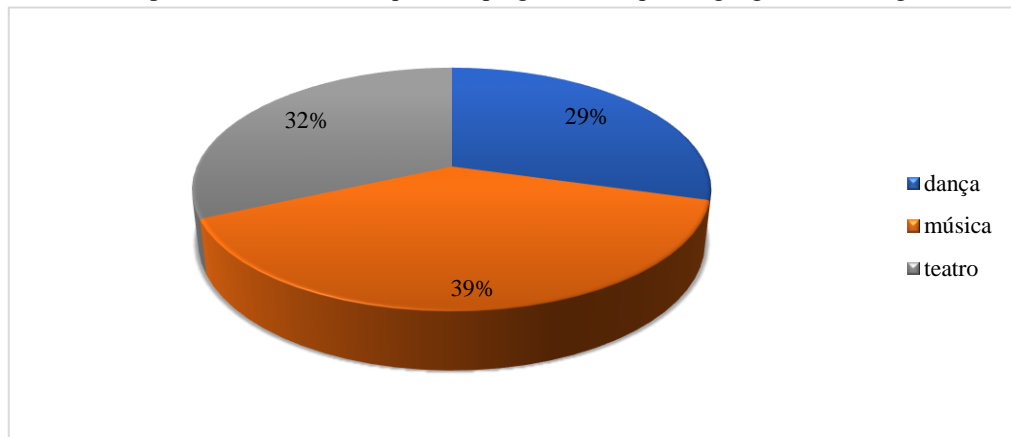
Em todo o documento, o coletivo é citado, visto que ele nos ajuda a tecer redes, que traz outras configurações para a sala de aula. Alguns estudantes sinalizaram justamente isso: “[...] uniu mais a nossa turma por que era muito desunida”; “a união que teve entre nós abriu nossas mentes”. A meu ver, essas declarações atestam que o coletivo influenciou em seus pontos de vista. O coletivo, que é presente e importante nas Manifestações Culturais

Populares, bem como para a abordagem metodológica utilizada na união das linguagens artísticas.

4.2.7 Identificação

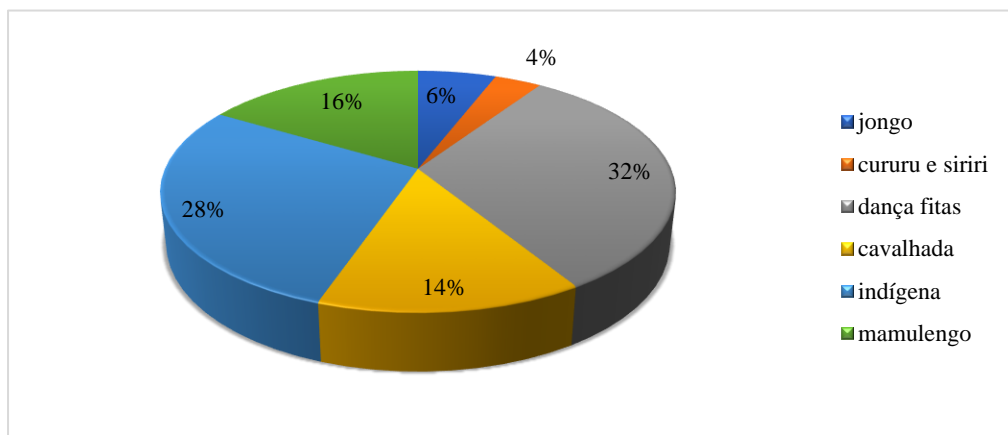
As opiniões dos estudantes, ao analisarem o ano letivo por meio das indagações do questionário sobre três tópicos — linguagem artística, Manifestações Culturais Populares e relação entre prática e teoria —, se concentram em um: identificação. Era nítida a identificação dos estudantes com a linguagem que mais os deixavam confortáveis, independentemente dos motivos para isso, que poderiam ser externos ou internos, mas todos a partir de experiências de vidas. Uma observação feita pela equipe foi a facilidade das turmas, no geral, para uma linguagem específica; por exemplo, enquanto umas demonstravam características e habilidades musicais, outras já apresentavam as teatrais e outras as corporais. A partir das Manifestações Culturais Populares, essa identificação se manifestou nas próprias aulas, visível no interesse em participar, bem como nas respostas surpreendentes que apareceram nos questionários, como demonstram os gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 - Respostas dos estudantes quanto a pergunta “De qual linguagem artística gostou mais?”



Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 10 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Qual a manifestação estudada você mais gostou?”



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesses gráficos, encontramos o questionamento quanto ao real significado do trabalho que aqui se analisa, pois as preferências pelas linguagens artísticas não necessariamente estão atreladas às preferências pelas Manifestações Culturais. Logicamente, quando se gosta de uma determinada linguagem, a tendência é escolher a Manifestação Cultural relacionada a esta, porém não é o que os gráficos apresentam. Partindo desse questionamento, levantam-se outros como:

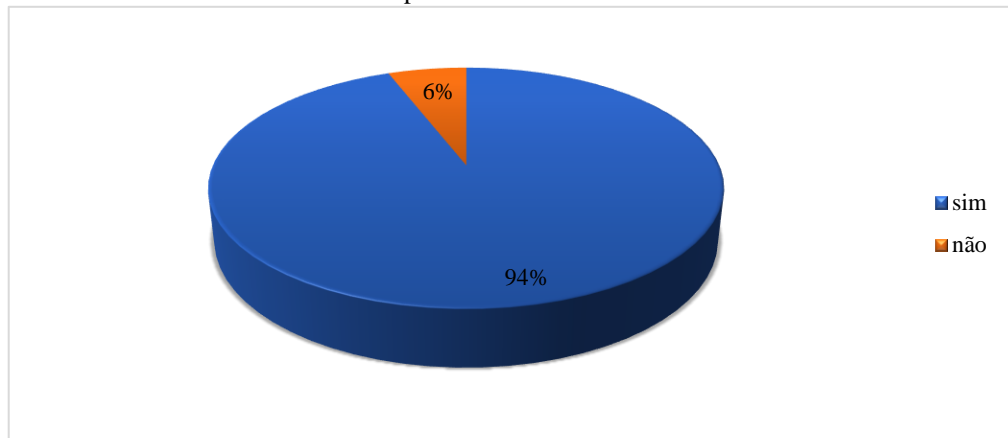
- a) Se a linguagem preferida é a Música, por que a escolha pelas Manifestações Culturais que tiveram forte presença da Música não foi tão expressiva?
- b) Se a linguagem menos quista é a Dança, por que a preferência pela Dança das Fitas? Seria por lembrar uma festa junina?
- c) Se há uma preferência considerável pelo Teatro, conforme mostra a porcentagem no gráfico 8, por que as Manifestações Culturais predominantemente teatrais tiveram uma porcentagem mediana?
- d) Se os estudantes alegaram que o trabalho unificado foi válido e que, apesar da união, foram perceptíveis as especificidades das três linguagens, por que a manifestação em que literalmente ocorreu essa metodologia não teve a preferência dos estudantes?

Não é possível estimar as justificativas dessas indagações, visto que as razões são particulares, mas vale a reflexão.

4.2.8 Metodologia

A identificação também recai sobre a metodologia de trabalho escolhida e a relação entre a prática e a teoria, acordada entre nós, equipe, pela ideia do fazer. É imprescindível o fazer artístico, o que denota a importância dessa aliança, apesar de ser um desafio desacomodar os estudantes de uma longa formação extremamente teórica e em espaços fechados e iguais todos os dias. A teoria só existe porque há uma prática e esta não é só fundamentação, pois tem o papel importante de reflexão para que se explorem novas práticas. Ao praticar para transformar em teoria, e entender a teoria para praticar, a vivência habita o corpo. Ou seja, apesar de ser um ensino para todos da turma, uma prática coletiva, a prática individual é única. Em ARTES, essa relação está constantemente presente e foi isso que a equipe decidiu: um envolvimento de todas as qualidades, construindo conhecimento juntamente com elementos presentes nas Manifestações Culturais Populares Brasileiras. Pelo que demonstra o gráfico 11 a seguir, os estudantes acreditam que essa metodologia contribui para a aprendizagem de ARTES.

Gráfico 11 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “A aliança da prática com a teoria contribuiu para a compreensão do conteúdo?”

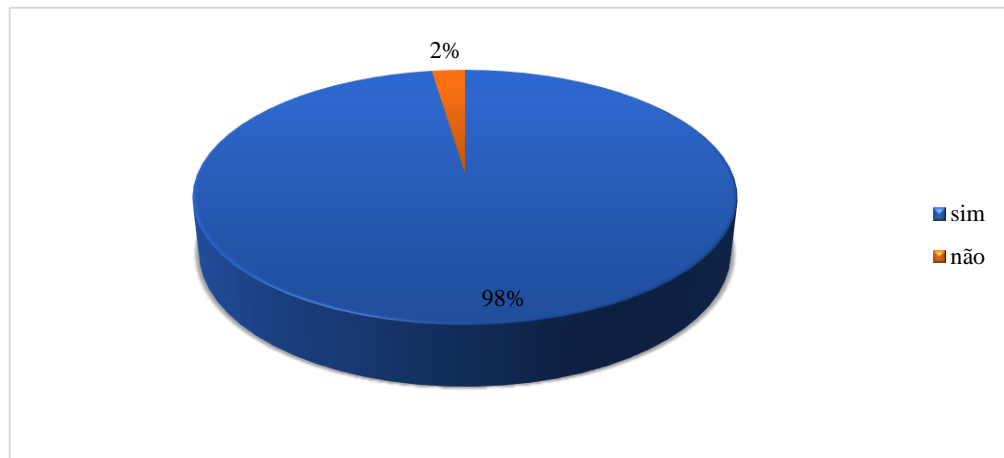


Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa porcentagem de 94%, a resposta foi interessante para pensarmos a melhor forma que podemos ensinar e instigar o estudante a aprender no momento que se vive em sala: “Contribuiu e não contribuiu, porque sempre tinha alguém que não entendia nada.” Esse “entender nada” é perigoso, pois é resultado de diversas influências e experiências de vida que nos atravessam, como educação familiar, questões sociais, políticas, culturais e econômicas, que afetam o cognitivo e o psicológico do estudante. Nessa realidade, como seria um trabalho unificado entre as linguagens artísticas através do corpo, do ritmo, da voz e o do olhar e que todos entendessem o assunto em pauta?

Todavia, dentre esses 94%, a maioria das respostas confirmaram que ajudava numa melhor compreensão do conteúdo, ao mesmo tempo em que encontrei frases como: “A teoria junto com a prática faz a matéria ficar mais interessante.”; “Eu consegui não só imaginar, mas também ver.”; “[...] forma um conjunto.”; “Ajuda a aprendermos mais e adquirir experiências.”; “[...] só lendo não dá para ter noção de como é.”; “Lendo aprendemos, mas praticando o conhecimento nunca é esquecido.”

Gráfico 12 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “As aulas e a metodologia utilizada pela professora e os bolsistas foram interessantes?”



Fonte: Elaborado pela autora.

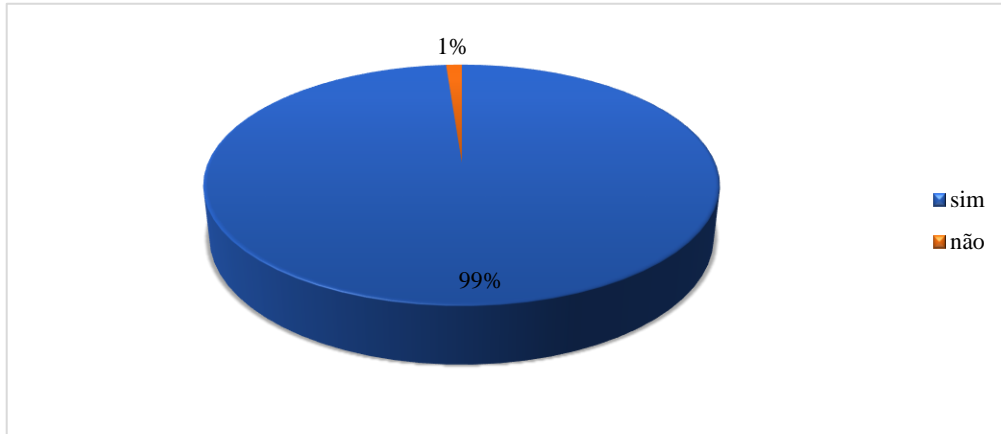
“Através deles descobri um carisma que nem eu sabia que tinha.”; “Eu nunca tive aulas assim.”; “As aulas práticas auxiliavam na prova.”; “[...] nos mostrou coisas novas e diferentes que a gente não estava acostumado a ter na escola.”; “As aulas não eram monótonas, despertava interesse [...].”; “Foi interessante pois nos ensinou o que realmente é arte e de forma bem divertida.”; “Não somente ensinaram, mas fizeram com que os alunos fizessem arte e participasse da arte.”; “Foi interessante, pois além das aulas faladas, trouxeram exemplos físicos da matéria, “instrumentos” que ajudaram muito a entender o som real que tinha e tem.”; “Me ajudou a ter novas visões sobre arte.” Essas falas exemplificam o gráfico 12 e resumem o ano letivo a partir das experiências de cada um, o que denota como uma metodologia se divide e vai em busca de novos caminhos. Ou seja, seus fios vão ao encontro de outros, para se cruzarem, dialogarem, trocarem e, assim, tecer redes.

“Aprendemos a compreender e acabou o preconceito contra a Arte.” Esse é um grande desejo de qualquer profissional da Arte, principalmente no cenário escolar. Podemos delimitar os porquês e explicar toda uma construção histórica, mas só quem pode quebrar essa barreira do preconceito são os estudantes. É uma felicidade ver que o estudante chegou a essa conclusão a partir das experiências e da cultura brasileira. Isso só reforça a plasticidade dessas Manifestações Culturais e de suas Artes e que isso precisa ser divulgado seriamente cada vez mais nas escolas e não esperar datas específicas do calendário brasileiro para trabalhar com os estudantes. Esta observação serve também para a universidade.

Exponho, por último, a frase avaliativa do estudante: “[...] foi algo bem dinâmico e divertido e os alunos do IFF estão preparados.” Afinal, são com essas avaliações que devemos nos preocupar para crescermos nos âmbitos profissional, educacional, cultural, social e pessoal.

4.2.9 Saberes ancestrais

Gráfico 13 – Respostas dos estudantes quanto a pergunta “Acha importante que as Manifestações Culturais indígenas e afro-brasileiras sejam trabalhadas nas escolas, por mais que já seja obrigatório por lei?”



Fonte: Elaborado pela autora.

Para encerrar esse espaço de análise e reflexão, no gráfico 13, apresento a pergunta sobre a importância do ensino das Manifestações indígenas e afro-brasileiras, que finalizou os questionários dos estudantes, bem como a representação percentual gráfica de suas respostas a essa pergunta. Suas respostas não precisam de comentários e nem questionamentos ou discussões, porque o próprio alunado identifica como necessário e urgente a proposição do ensino, advindo de suas respostas: “Acho imprescindível ser tratado nas escolas este assunto, pois ele nos faz abrir a mente, entender tudo sobre os antepassados e até conhecer as histórias que também fazem parte do Brasil.”; “É de suma importância trabalhar esses assuntos nas escolas, para mostrar que as primeiras culturas brasileiras não morreram.”; “Para deixarmos um pouco o preconceito de lado e aprendermos a ter mais empatia.”; “O conhecimento dessas culturas nos leva a uma visão mais ampla da sociedade.”; “Culturas que faziam parte de mim e eu não sabia, descobri aqui; coisas que eu já fazia e não sabia que era cultura.” (adaptado); “Isso tem que ser estudado desde o maternal. É a nossa história”; “Descobri coisas que eu não sabia que existia, descobri culturas legais participando das aulas práticas.”; “Acho que deve ser trabalhado mais nas escolas para fazer os alunos terem mais conhecimento da sua própria cultura e antepassados.”; “Com certeza é algo que vale a pena ser dado nas escolas para combater o preconceito.”; “Vimos o Brasil diferente.”; “Porque a Humanidade precisa.”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Claramente, o programa não é perfeito, havendo a necessidade de ajustes, e por isso escrevo aqui esta experiência e análise como contribuição ao seu constante aperfeiçoamento. Entretanto, ao observar o que foi exposto, verifico o benefício para a escola e para a universidade no intercâmbio com o PIBID. O programa pensa à frente, compartilha conhecimento entre ambientes conexos e, mesmo com suas precariedades, gerou um efeito de ressignificação e inovação. Sua estruturação possibilita aos participantes a oportunidade de aprender e exercer a profissão ao mesmo tempo, entender a relação de troca com o estudante e ter uma verdadeira orientação em relação à docência e rotina de trabalho, estimulando o ato de educar e auxiliar na construção de um indivíduo, o que resulta em aprendizagens significativas. O programa revela a dimensão do quão intenso é o dia a dia de um docente, ou seja, a prática manifesta as potencialidades e dificuldades e faz das observações e reflexões genuínas e sinceras. Os bolsistas do PIBID não pesquisam para agir, mas pesquisam agindo e agem pesquisando.

Os bolsistas participaram de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação. Com o PIBID, abriu-se um leque de possibilidades para os planejamentos de aula, pois, ao contrário dos outros professores, que atuavam sozinhos, havia uma equipe. Esse grupo enriqueceu a disciplina e flexibilizou a dinâmica das aulas, visto que seus integrantes tinham conhecimentos diversos para agregar ao conteúdo. Esse foi o diferencial do PIBID Artes no Phillippe Uebe, tanto positiva quanto negativamente.

Tal diferencial e suas consequências puderam ser analisados de acordo com falas dos próprios bolsistas, que trouxeram pontos de vista opostos, mas que, entretanto, podem promover novas proposições pedagógicas sensoriais, estéticas, cognitivas, culturais e sociais, além de alargar uma visão tradicionalista de ensino. Este movimento ressalta também uma contribuição entre as linguagens artísticas obrigatórias na educação brasileira, bem como a ampla divulgação de maior oferta de cursos de graduação na área da Arte e de PIBID'S das linguagens artísticas — PIBID Artes Visuais, PIBID Dança, PIBID Música e PIBID Teatro — nas universidades de todo o país. Gerar experiências e significados relevantes ao que não se dava muita atenção enche de sentido o ensino e a aprendizagem, não só dos estudantes como o do professor e dos bolsistas.

É clara a percepção de o quanto o PIBID “eleva a qualidade da formação dos futuros professores que participam do programa, ao mesmo tempo em que promove a integração da

educação básica com o ensino superior”⁷⁰. A relação entre as unidades de ensino, uma das premissas do programa, deve ser constante e, cada vez mais, estreitar laços para um trabalho eficaz para galgar sempre voos mais altos. O tentame é desafiador quando se reconhece seus deveres e espaços, que será sempre preciso superar limites ao propor-se ajudar na formação do indivíduo.

Muitas perguntas surgiram ainda sem respostas e outras que podem ser respondidas a partir de perspectivas diferentes dos participantes e leitores desse texto. As indagações aqui levantadas são reflexões, a fim de que sejam consideradas como sugestões, tanto para o programa como para uma nova pedagogia (talvez denominada como brincante) e um melhor ensino da Arte, tanto na educação básica quanto na formação de professores. Entretanto, retorno com algumas perguntas importantes para o cenário educacional: a) Como lidar com os desafios e adversidades do processo formativo do aluno? b) Como lidar com os desafios e adversidades do processo formativo do futuro docente? c) Como não atuar de maneira polivalente? d) Como tecer uma rede do trabalho unificado de Dança, Música e Teatro com Manifestações Culturais Populares Brasileiras?

As duas primeiras indagações têm que ser pensadas constantemente para a evolução do professor, do alunado e da educação, por a relação deles constituir um ciclo natural. As duas seguintes, a meu ver, são de cunho pessoal, de certa forma, devido a diversas abordagens metodológicas que surgem a partir de certos aspectos como intrigantes, imprevisíveis e desafiadores. Com isso, não são para ser respondidas de pronto e sim construindo as respostas aos poucos e com muito debate, assim como faço com a apresentação deste documento e suas avaliações a partir de perspectivas diferentes.

No decorrer da escrita deste documento, ficaram nítidas as mudanças realizadas durante o ano letivo, abordando perspectivas diferentes do trabalho unificado com as linguagens artísticas entre um bimestre e outro. Não alcançamos muito do que queríamos em todos os bimestres, por diversos motivos estruturais: a impossibilidade de contar com a presença dos detentores desse cotidiano da cultura popular ou representantes que estudam profundamente o assunto (por falta de verba); conseguir os recursos essenciais, o espaço ideal para realização do previamente idealizado; ter uma carga horária suficiente e até mesmo as mudanças discutidas e consentidas por todos no planejamento. Entretanto, foi um ano letivo rico em experiências, descobertas, possibilidades e oportunidades de compreender a si mesmo e ao outro perante o que se vive, onde se vive e o que se torna, e afirmo isso pelos retornos

⁷⁰ Informação concedida pelo bolsista Silva.

que os estudantes deram em relação às aulas, pelos seus envolvimento, pelo afastamento dos preconceitos que carregavam e por suas entregas.

Pensando nos prós e contras da experiência com a intencionalidade de construir uma rede, salta aos olhos a evidência de que trabalhar com as Manifestações Culturais Populares Brasileiras, com base em uma única linguagem artística é obviamente possível, porém não abarcará a riqueza que pode ser gerada em um trabalho unificado entre as linguagens artísticas com seus respectivos docentes, que saberão mediar esses conhecimentos, saberes, fazeres e querer de forma específica, direta, correta e mais ampla. Com isso, a polivalência, aos poucos, poderia perder aderência dos professores, que ainda se utilizam dela, por se sentirem valorizados, justamente o que este documento intenciona.

Por isso, a importância das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como disciplinas na escola, em vez de ser puramente uma única disciplina chamada ARTES. É triste fragmentar um universo imenso e rico. Analisando essa fragmentação e o que foi vivido e estudado, observei que o ensino de 2019 poderia ter alcançado experiências muito melhores, se a equipe compartilhasse de uma relação mais íntima com as Manifestações Culturais Populares. Essa situação poderia ter sido sanada com a escolha por Manifestações Culturais Populares conhecidas, como o samba e a festa junina, por serem Manifestações de conhecimento amplo para aquelas turmas; enquanto as desconhecidas, sendo valorizadas e sem apropriação do saber, seriam aprendidas coletivamente de maneira respeitosa. Nós, professores, sempre devemos ser curiosos em busca, também, de ampliação de seus conhecimentos e de suas ancestralidades, assim como incentivar os estudantes a enxergarem a educação por esse prisma.

É importantíssimo que a cultura brasileira e suas Manifestações Culturais Populares sejam ensinadas, porque se acredita na preciosidade do conteúdo para o desenvolvimento do indivíduo. Aos poucos, o conteúdo aqui estudado e seus praticantes (denominados *brincantes*) estão sendo escutados como portadores de conhecimento. Algumas universidades já estão desenvolvendo maneiras para as inserções desses mestres no ensino superior. Aqui, no Rio de Janeiro, a UFRJ⁷¹, a UNIRIO⁷² e a UFF⁷³ realizam trabalhos (de meu conhecimento) sobre as Manifestações Culturais Populares como eventos com rodas de conversa com os mestres populares, companhias e grupos de estudos, que estudam o assunto e produções coletivas entre diversos cursos de graduação e pós-graduação. Porém, nem sempre foi assim e, em

⁷¹ Encontro de Saberes UFRJ; Rodas Culturais; Festival Folclorando; Cia. Folclórica do Rio – UFRJ.

⁷² Grupo de Estudos Pedagogias Brincantes; Grupo de Estudos Encruzilhadas Pedagógicas; Curso Encontro de Saberes: Sotaques do Bumba Meu Boi do Maranhão; Coletivo Matuba.

⁷³ Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu.

razão disso, os estudantes ainda podem estar recebendo esse universo de forma estereotipada e a formação de professores ainda não trabalha, de forma satisfatória, o assunto, compreendendo uma visão reduzida perante o tamanho e força desse universo. É inegável a presença desse conteúdo na escola, contudo é preciso atenção no “como fazer/como aplicar”, na estruturação e mediação do ensino.

O entendimento e conclusão do trabalho com as Manifestações Culturais Populares Brasileiras, além de seu reconhecimento como agente potencializador na educação e componente presente na meta de planos nacionais específicos, é a certeza de um trabalho vibrante, pulsante, integrador, que sempre será reinventado, que é imenso e sem fronteiras: uma pedagogia brincante que não se limita a um modelo, pois é viva e orgânica, estimulando outros aspectos dinâmicos, ativos e eficazes.

Nossa cultura, a qual denominamos brasileira, não é feita para a apreciação de estrangeiros, e sim para o povo que faz parte desse território chamado Brasil. Ela é poderosa e está em nossos corpos e ações; é uma cultura viva, e merece ser respeitada por suas lutas, por sua riqueza, por existir. Todavia, vale ressaltar que ela advém da influência de três etnias, e que uma não se sobrepõe à outra. Assim como os indígenas e os negros estão resgatando esse direito e o respeito que lhes foi tirado injustamente, a influência europeia também é importante. Para deixar claro, a palavra de ordem é RESPEITO para com a nossa cultura popular. Sebastião Rocha resume toda essa ideia na seguinte citação:

Quando pensamos em cultura popular nas escolas, devemos primeiramente pensar que ela está sempre presente nas histórias e experiências que as crianças trazem das famílias, das vizinhanças, das memórias e das vivências. Temos que rezar em todas as rezas e beber de todas as águas. (ROCHA, S., 2005, p. 101)

A fim de desanuviar processos e percursos a serem descortinados futuramente, deixo aqui a última pergunta: **Como estruturar um trabalho unificado entre as linguagens artísticas que gere um ensino mais completo, levando em consideração todos os prós e contras da experiência relatada nesse documento?** Encerro aqui todos esses questionamentos e pensamentos com as frases de Manhães, J. (2020), onde

Defender que esses festejos possuem fundamentos pedagógicos para as artes cênicas, assim como para a arte e a vida de uma maneira geral, é o sentido que está me movendo neste últimos tempos, [...] reflexões e perguntas sobre a importância em conhecermos nossa cultura popular brasileira, nossas brincadeiras de infância e assim nos aproximarmos de nossa própria história para produzir uma pedagogia singular em que a liberdade e a escuta ao outro são dados necessários para acessar o estudante e assim ativar a relação de ensino-aprendizagem. A troca de saberes e de experiência de vida é premissa de base para o fortalecimento das redes pedagógicas, e as suas encruzilhadas necessárias para desemparedar muros, quebrar grades e ocupar espaços abertos para além do que se define como sala de aula, apostando na educação como prática criativa e de diálogo entre o facilitador e ou educador e o aprendiz e ou estudante. (MANHÃES, 2020, p. 332).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCURE, A. **A Zona da Mata é rica de cana e brincadeira:** uma etnografia do Mamulengo. 2007. 360 f. Tese de Doutorado em Ciências Humanas (Programa de Pós-Graduação de Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007. p. 18 e 19.

ALMEIDA, F. **Que Dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 2013. 251 f. Dissertação em Artes (Programa de Pós-Graduação em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista – Unesp, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, I. **Questionário virtual.** 2020.

ALMEIDA, I; FREITAS, V; PAULA, L.; RIBEIRO, L; SILVA, A. **Cururu e Siriri** (Apostila). 2019. Acervo Pessoal.

AMORIM, J. Pau de Fita: Entre o sagrado e o profano. **Revista Diversidade Religiosa.** João Pessoa, PB: v.3, n.1, ano 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dr/article/view/15218#:~:text=Resumo%20%20presente%20trabalho%20visa,nesta%20manifesta%C3%A7%C3%A3o%20da%20cultura%20popular>. Acessado em 04 jun. 2019.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008. p. 251-253.

BONDÍA, J. **Tremores:** Escritos sobre Experiência. 1 Ed. Belo horizonte, MG: Autêntica, 2014. p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Estabelece a nova base nacional curricular para todos as redes de ensino. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br). Acessado em: 05 mar 2021.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê Iphan 5:** Jongo no Sudeste. Brasília, DF: IPHAN, 2007. P. 11. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=22&busca=>. Acessado em: 28 abr. 2021.

_____. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Entendendo o Folclore e a Cultura Popular.** Rio de Janeiro, RJ: CNFCP, 2002. Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=100. Acessado em: 28 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **História e Missão da CAPES.** Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acessado em: 15 out. 2019.

_____. Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. **Jongo da Serrinha.** Niterói, RJ: UFF, 2021. Disponível em: <[Jongo da Serrinha, Madureira, Rio de Janeiro/RJ | Pontão de cultura do Jongo \(uff.br\)](https://www.uff.br/cultura-jongo)>. Acessado em: 18 jun. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ed. Rev. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acessado em: 15 fev. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Institui os parâmetros curriculares para a educação brasileira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Pibid: Editais e Seleções.** Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acessado em: 15 out. 2019.

BRITO, H. **Questionário virtual.** 2020.

BRITO, H.; FREITAS, I.; LOPES, P.; RANGEL, N.; ROSA, A. **As Cavalhadas** (Apostila). 2019. Acervo Pessoal.

BRUEGEL, P. **Jogos Infantis** [pintura]. Viena, Áustria: Kunsthistorisches Museum Wien, 1560. Tinta a óleo. 118 x 161 cm. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR&avm=2>. Acessado em: 19 abr. 2021.

CANELA, L. **Informação verbal.** 1º Encontro dos Programas Institucionais de Formação de Professores. Campos dos Goytacazes: IFF, 2019.

CASCUDO, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

CERTO, J. **Relatórios sobre as rodas culturais da Cia Folclórica do Rio de Janeiro.** Trabalho da disciplina Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos – Curso de Licenciatura em Dança – UFRJ, Rio de Janeiro, 2011. Acervo Pessoal.

_____. **Relatórios das reuniões quinzenais e mensais do PIBID.** 2019. Acervo Pessoal.

CONCEIÇÃO, O. **Do Jongo ao Jogo: Uma proposta de treinamento popular para atores.** 2011. 122 f. Dissertação em Artes da Cena (Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2011. p. 33. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284933>. Acessado em: 01 mar. 2021.

_____. Diálogos entre as Encenações Teatrais e as Tradições Populares. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 14. 2018, Campinas. **Anais ...** Campinas, SP: UNICAMP, 2018. p. 7. Disponível em: <http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>. Acessado em: 28 abr. 2021.

CORRÊA, V.; OLIVEIRA, E. Ensino de Artes: A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. **Revista Contemporartes (online).** Santo André, SP: UFABC, 2018. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/#>. Acessado em: 11 nov. 2019.

DIGORESTE NEWS: A MARCA DA INFORMAÇÃO. **Cultura Cuiabana**: Conheça o Siriri e o Cururu. Brasil: 2019. Disponível em: <https://www.digorestenews.com.br/2017/06/cultura-cuiabana-conheca-o-siriri-e-o.html?m=1>. Acessado em 05 jun. 2019.

ESBELL, J. Arte Indígena Contemporânea e o Grande Mundo. **Revista Select (online)**. São Paulo, SP: Acrobática Editora, n. 39, ano 2018. Disponível em: [Arte indígena contemporânea e o grande mundo - seLecT](#) . Acessado em: 9 nov. 2021.

ESTADO DE ALAGOAS. **Dança da Fita**. Maceió, AL: SECULT, 2019. Disponível em: <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco-es/mapeamento-cultural/cultura-popular/folguedos-dancas-e-tores/dancas/danca-da-fita#:~:text=Essa%20manifesta%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20rever%C3%A2ncia,homenagear%20%20renascimento%20da%20C3%81rvore>. Acessado em 04 jun. 2019.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios, um ensaio sobre Música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. P. 122-135.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 42ª reimpressão. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010. p. 112.

FREITAS, I. **Questionário virtual**. 2020.

FREITAS, V. **Questionário virtual**. 2020.

GABRIEL, E. **Proposta Pedagógica**: Linguagens artísticas da cultura popular. Programa Salto para o futuro. B. 1, p. 3/7/9. Brasília: TV Escola, 2005.

GALERIA JAIDER ESBELL. **Acervo e Obras**. Online. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/category/acervo-e-obras/>. Acessado em: 01 ago. 2019

_____. **Sobre o artista**. Disponível em: [Sobre o Artista – JAIDER ESBELL](#) . Acessado em: 01 ago. 2019.

GONÇALVES, G. **A Cavalhada de Santo Amaro**: Uma cultura viva na baixada campista. Dissertação em Políticas Sociais (Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, 2011. Disponível em: [GISELE-DA-SILVA-GONÇALVES.pdf \(uenf.br\)](#). Acessado em: 10 out. 2019.

GUIA FLORIPA. **Dança do Pau de Fitas**. Florianópolis, SC: 2019. Disponível em: <https://guiafloripa.com.br/cultura/folclore/danca-do-pau-de-fitas>. Acessado em 04 jun. 2019.
HONÓRIO, A.; CUNHA, R. Revisão Bibliográfica sobre o Pibid: Contribuições ao Debate da Arte. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 12., 2014, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. P. 1201/1204. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/422.pdf. Acessado

em: 31 jul 2020.

HANNA, J. **Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo.** Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1999. (Gênero Plural.) p. 33.

HONÓRIO, A.; CUNHA, R. Revisão Bibliográfica sobre o Pibid: Contribuições ao Debate da Arte. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 12., 2014, São Paulo. **Anais.** São Paulo: UNESP, 2014. p. 1201/1204. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/422.pdf. Acessado em: 31 jul 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 1. Ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO D'O PASSO. **Um método de educação musical.** [S. l.]: Cacumbu, 2017. Disponível em: [Instituto d'O Passo | Método O Passo](#). Acessado em: 20 dez. 2019.

KOUDELA, I. A Escola Alegre. In: SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: o livro do professor.** 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 26.

LOUPPE, L. **A Poética da Dança Contemporânea.** Tradução: Rute Costa. 1. ed. Lisboa, PT: Orfeu Negro, 2012. p. 167 e 168.

MANHÃES, J. Pedagogias Brincantes: Memórias e Experiências como fundamentos de base. In: JESUS, T.; MACARA, A.; SOUZA, M. (Orgs.) **Saberes-fazeres em Danças populares.** Salvador, BA: Editora ANDA, n. 8, 2020. (Coleção Quais Danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo.) Disponível em: <https://portalanda.org.br/publicacoes/>. Acessado em: 27 abr. 2021.

MANHÃES, L. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, J.; ALVES, N. (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004. p. 100.

MARQUES, I. **Dançando na Escola.** 6. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MEIRA, B.; PRESTO, R.; SOTER, S. **Percursos da Arte.** Volume único. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2016. P. 19-20/30.

MÜLLER, R. As Artes Indígenas e a Arte Contemporânea. **Revista Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares - TECAP.** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, v. 7, n. 1, p. 7-18, mai. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicações.uerj.br> . Acessado em: 18 mai. 2021.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando.** Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUSEU DO MAMULENGO. **O Museu.** Olinda, PE: UFRPE; CAPES; CNPQ; FACEPE, [20--?] Disponível em: [O Museu | Museu do Mamulengo \(ufrpe.br\)](#). Acessado em: 26 mai. 2021.

NEVES, L. Os folguedos brasileiros e a formação da nacionalidade. **Revista Cadernos Letra e Ato**. Campinas, SP: UNICAMP, v. 3, n. 3, p. 35-37, jul. 2013. Disponível em: [Os folguedos brasileiros e a formação da nacionalidade | Neves | Letra e Ato \(unicamp.br\)](#). Acessado em: 23 out. 2021.

PAULA, L. **Questionário virtual**. 2020.

PEREIRA, D.; PICCHIA, J.; ROCHA, R. Émile Jacques Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**. Belo Horizonte, MG: ano 8, n. 12, p. 73-88, mai. 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/649>. Acessado em: 02 jun. 2021.

RANGEL, N. **Questionário virtual**. 2020.

RIBEIRO, L. **Questionário virtual**. 2020.

ROCHA, L. O Pibid linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. **Anais do XVI ENDIPE**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, livro 2, 2012. p. 7268. CD ROM.

ROCHA, S. É possível fazer educação sem escola? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CULTURAS POPULARES. 2005. Brasília, DF. **Anais...** São Paulo, SP: Instituto Pólis, 2005. p. 96-106.

RODRIGUES, J. **O qui é folclore do meu Brasil?**. [S.l.]: [Data desconhecida].

ROSA, A. **Questionário virtual**. 2020.

SANTANA, A. O ensino de Teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. **Periódico Teatro: criação e construção de conhecimento (online)**, v. 1, n.1. Palmas, TO: UFT, 2013. Disponível em: [O Ensino De Teatro Nas Séries Iniciais E A Questão Da Formação De Professores. — PPGEAC \(unirio.br\)](#). Acessado em: 26 jan 2021.

SANTOS, G. Cultura Popular e Tradição Oral na Festa de São Gonçalo Beira Rio. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. 5., 2009, Salvador. **Artigos**. Salvador, BA: UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19101.pdf>. Acessado em: 05 jun. 2019.

_____. Reflexões sobre a Dança Siriri e Processos Identitários em Cuiabá-MT. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. 6., 2010, Salvador. **Artigos**. Salvador, BA: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24456.pdf> . Acessado em: 05 jun. 2019.

SARAPECK, H. A Experiência da Estética do Oprimido em escolas da Baixada Fluminense. In: COSTA, D. S.; BASSANI, T. S. (Org.). **Arte na Educação Básica: Experiências, Processos, Práticas Contemporâneas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, v. 57, 2018. p. 190. (Série Estudos Reunidos)

SARAVÁ Jongueiro Velho (websérie). É na roda de Jongo que o mundo gira. Roteiro, Argumento e Edição: Felipe Damas. Direção de Fotografia e Câmera: Adriana Santos, Jéssica

Silva. Produção de Luciano Dayrell e Taís Lobo. Realização: Rede de Jovens Lideranças Jongueiras. Niterói, RJ: UFF, c2017. (10 min 43 seg). Disponível em: [E NA RODA DE JONGO QUE O MUNDO GIRA - YouTube](#). Acessado em: 29 mar 2019.

SILVA, A. **Questionário virtual**. 2020.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: o livro do professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 26/30.

WIKIPEDIA. **Pau de Fita**. Brasil: 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_de_fita. Acessado em 04 jun. 2019.

YOUTUBE. Jaider Esbell. **Amazônia Real**, 2018. Disponível em: (384) Jaider Esbell - YouTube Acessado em: 01 ago. 2019.

_____. **Dança Pau de Fitas CTG Ronda Charrua Campeão ENEART 2013**. Farroupilha, RS: ENART, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i8NT_Dl8ajI. Acessado em: 05 jun. 2019.

_____. **Danças Brasileiras – Jongo (2 de 3)**. Disponível em: (373) Danças Brasileiras - Jongo (2 de 3) - YouTube . Acessado em: 10 mar. 19.

_____. **Cururu e Siriri - Tradição no Coração - 3º Semestre UFMT**. Cuiabá, MT: UFMT, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9gndvGjn4nU> . Acessado em: 01 jun. 2019.

_____. **É na roda de jongo que o mundo gira**. Niterói, RJ: UFF, 2018. Disponível em: (374) E NA RODA DE JONGO QUE O MUNDO GIRA – YouTube. Acessado em: 17 mar. 2019.

_____. **Cavalhada de Sto Amaro**. Campos dos Goytacazes, RJ: 2015. Disponível em: (373) CAVALHADA DE STO AMARO – YouTube. Acessado em: 03 mai. 2019.

_____. **Cavalhada 2017**. Poconé, MT: 2017. Disponível em: (373) CAVALHADA 2017 – YouTube; Acessado em: 03 mai. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - APOSTILAS CRIADAS PARA O SEGUNDO BIMESTRE, COM OS



BOLSISTAS

Figuras 1 e 2 – Logos do IFF e do Governo Brasileiro; e logo do Governo do Estado do Rio de Janeiro

AS CAVALHADAS

O que é: Uma *encenação* festiva com duração de três dias que parte da reprodução adaptada de parte dos *torneios medievais europeus*, incluindo a concepção de vida e os ideais das cruzadas santas dos cristãos contra os mouros como dramaturgia. As cavalhadas são normalmente feitas em *cortejos religiosos*, sempre cinquenta dias após a Páscoa. Acontecem, majoritariamente, nas regiões Centro-Oeste e Sul, estando também presentes em outros estados mais pontualmente, como ocorre no estado do Rio de Janeiro, onde acontecem no distrito de Santo Amaro, em Campos dos Goytacazes. *As cavalhadas de Santo Amaro acontecem no dia 15 de janeiro*, nas festas dedicadas ao Santo.

[...]a cavalhada pode ser reconhecida como um Teatro folclórico, pois integra as manifestações que se traduzem em representação, espetáculo ou cortejo, com personagens determinadas, vestes características e finalidade, direta ou indireta, de exibição. (GONÇALVES, 2011. p.53)

Os folguedos populares e tradicionais serviam para quando o povo, concentrado nas grandes festas religiosas ou não, tivesse nas formas espetaculares de uma cavalhada, por exemplo, uma lição objetiva do bem vencendo o mal, do “mouro infiel” vencido pelo cristão. Esse divertimento contribuiu para a formação religiosa do povo na forma de Teatro popular em praça pública, que o jesuíta aproveitou para a catequese. (ARAÚJO, 2007) (GONÇALVES, 2011. p.54)

Segundo a pesquisa de Gisele da Silva Gonçalves citada acima, as cavalhadas chegaram à Campos na *década de 1730*, sendo realizadas até os dias de hoje. Nessa época, a festividade na Vila de São Salvador - atual Campos dos Goytacazes - era reconhecida por ser a mais pomposa dentre as festividades de cavalhada, tendo os melhores adestradores de cavalo. No entanto, as cavalhadas da baixada campista não se referenciavam ao embate entre mouros e cristãos, reproduzindo apenas os torneios medievais. A dramaturgia foi acrescentada posteriormente à festividade.

A dramaturgia: As cavalhadas contam a história da luta entre cristãos e mouros, que teria surgido como forma de retaliação ao rapto de uma princesa cristã, acelerando o embate.

Os cristãos iniciam uma *cruzada* contra os mouros que, ao perderem a batalha, devolvem a princesa e se convertem ao cristianismo.

As personagens:

Cavaleiros do exército cristão - europeus que buscam levar sua religião ao máximo de povos possível, entram em combate contra os mouros para convertê-los e trazer de volta a princesa.

Cavaleiros do exército mouro - povos do oriente, seguidores de religiões atualmente próximas ao Islamismo que são derrotados e catequizados pelos cristãos.

Mascarados (somente na cavalhada de Pirenópolis,GO): Representam o povo que, impedido de participar das cavalcadas, se vestia com máscaras para zombar e atrapalhar a festividade.

O espaço cênico:

A festividade é centrada num retângulo de areia dividido em seções diagonais que funciona como uma espécie de palco, já que toda a encenação ocorre naquele espaço. A platéia se posiciona em arquibancadas em volta desse retângulo, se aproximando do *Teatro de arena*.

Figura 3 – Imagem do espaço cênico onde foi realizada a Cavalcada de Pirenópolis - GO.



Fonte: Google Imagens.

Os figurinos:



Figuras 4 e 5 – Imagem do Mascarado e Imagem dos Cristãos e Mouros no embate.

Fonte: Google Imagens.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Dança das Fitas



Figura 6 – Imagem da preparação da Dança das Fitas na escola.

Fonte: Acervo Pessoal.

O que é?

A Dança do pau-de-fitas ou *Dança das fitas* é uma Dança de roda, que envolve um mastro enfeitado, de aproximadamente 3 metros, e longas fitas multicoloridas, que são presas em seu topo, respeitando o número de pessoas que participarão.

O Pau de Fitas consiste numa brincadeira sem necessidade de grandes recursos, sendo assim, sobrevive apenas da boa vontade de seus participantes e de sua comunidade.

História

Em Portugal, é chamada de *Dança das Fitas* ou *do Mastro*. Faz parte dos festejos da Dança de Garvão. Nos Açores é chamada de *Dança do Cadarço* e, na Espanha, é chamada somente de *Dança das Fitas* e é uma Dança típica da Noche de San Juan. É também praticada em outros países das Américas, do México até a Argentina.

A Dança das Fitas, manifestação milenar de origem europeia, instalou-se em nosso país nos estados do sul, através dos imigrantes no século passado. Essa manifestação é uma reverência feita à árvore, após o rigoroso inverno europeu. Nas aldeias, os colonos, no prenúncio da primavera, realizavam a Dança das Fitas para homenagear o renascimento da Árvore.

[...] “são reminiscências dos cultos agrários, homenagens propiciatórias às forças vivas da fecundação das sementes... as festas de caráter popular ativam a cultura e a tradição de culto ao poder germinativo da terra” (1954, p. 688), ocorrendo especialmente no solstício de verão - junho no Brasil, um mês antes na Europa.” (CASCUDO apud AMORIM, 2013, p. 5)

No Brasil teve grande popularidade durante as festas de Reis, do Divino, do Natal, do Ano-Novo. Hoje, embora mais rara, ainda é encontrada em vários pontos do país, recebendo nomes diversos, como: *trancelim*, *Dança-do-trancelim*, *Dança-da-trança*, *Dança-do-mastro*, *trança-fita*, *vilão*, *trançado*, *engenho ou moinho*. Também chamada *jardineira* e *trança* esta Dança se disseminou nos estados do Sul. No Rio Grande do Norte aparece no final do bumba-meu-boi, com o nome de *engenho-de-fitas*. Na Amazônia é parte da Dança-do-tipiti. Está muito presente também em Festas Juninas pelo país afora.

[...] “Câmara Cascudo nos fornece outras denominações: “bailes de roda, algarvios, em volta de mastros floridos, como o rodete, em Alportel, Alte, Olhão e Portimão”, em Portugal e na Espanha, “baile-de-cordón, carxofa, magrana, baile-de-gitanas, danzade-las-cintas”. (CASCUDO, 1954 apud AMORIM, 2013, p. 2)

Fitas

De acordo com Amorim (2013, p. 7), “a disposição das fitas que pendem do mastro central, e são seguradas do lado oposto pelos participantes podem ser traduzidas como copartícipes da

criação, à semelhança dos galhos da árvore antes mencionada [...].”, bem como estas também representavam uma ligação com o transcendente, além de sua multiplicidade poder

expressar a variedade de cores da luz solar, mas assim como a “Dança” tem um início, possui uma consumação simbólica à medida que os participantes vão se movimentando ao redor do mastro: As fitas se trançam em torno dele, criando uma uniformidade.

Figurino



Figura 7 – Pau de Fitas no CTG/ENART 2013

Fonte: Google Imagens.

Como funciona

O importante do Pau de Fitas é que ele seja feito sempre em número par, para que o trançado das fitas dê certo. Durante a Dança, os participantes vão se movimentando em ziguezague, trançando as fitas no mastro até que fique impossível prosseguir. Após o trançado, é feito o movimento contrário, destrançando as fitas.

De acordo com a coreografia, é possível realizar vários tipos diferentes de trançado, formando diferentes tipos de desenhos. Em Santa Catarina existem os trançados “Tramadinho”, “Trenzinho”, “Zigue-Zague”, “Zigue-Zague a dois”, “Feiticeira” e a “Rede de Pescador”.

Esta posição marca o início da movimentação. Os homens giram para a direita (sentido horário) e as mulheres, para a esquerda (sentido anti-horário); ao desenvolverem os “passos” alternam-se os círculos - ora os homens estão no centro do círculo, ora estão fora.

Normalmente a coreografia é desenvolvida por casais que circum-ambulam em sentidos opostos desenvolvendo um movimento trançado, que cria uma trança em torno do mastro, uma unidade da multiplicidade. (AMORIM, 2013, p. 6).

Instrumentos

A Dança das Fitas tinha sua própria Música - uma marchinha acompanhada por violas e rabecas, entre outros instrumentos – assim como sua própria coreografia. Hoje, porém, a

Música e coreografia sofrem variações de acordo com as diferentes festas e regiões em que elas são reproduzidas.

Figuras 8, 9, 10, 11 e 12 – Instrumentos utilizados na Dança das Fitas.



Na primeira fileira, à esquerda a rabeca, no centro o acordeon, à direita o pandeiro; na segunda fileira, à esquerda o violão e à direita a viola.

Fonte: Google Imagens.

Música

Recolhida no Ribeirão da Ilha em Florianópolis.

O amor quando nasce
 Parece uma flor
 É tão delicado
 Tão cheio de amor
 Seria tão bom
 Que ele fosse uma flor
 Sem ter espinhos
 Da dor
 Depois que tudo
 É sonho ao luar
 Começam os desencantos
 O amor passa a existir
 Nessa voz do nosso canto

Anexo

https://www.youtube.com/watch?v=i8NT_Dl8ajI

Campeão Enart 2013 Dança Pau de Fitas ctg ronda charrua.



Cururu e Siriri

O que é?

São duas manifestações folclóricas típicas da região pantaneira que poderiam ter sido extintas, se não fosse a dedicação de gerações em passar para frente os versos, passos e sequências que fazem parte da cultura popular de Mato Grosso.

Festas populares de Cuiabá, Rosário Oeste, Diamantino, Várzea Grande, Cáceres, Na. Sra. Livramento, Sto. Antônio do Leverger e muitos outros municípios, costumam reservar sempre um momento a essa Dança, assim como ao cururu.

Origem

“As Danças Siriri, cururu [...] têm influência luso-indígena, que caracteriza o período da mineração em Mato Grosso e da influência paraguaia e boliviana nesta região”. (ROSENDAHL; CORRÊA apud SANTOS, 2009, p. 5)

Tradições seculares de origem indígena, mais populares nas zonas rurais e ribeirinhas, o cururu e o Siriri não foram registrados em livros, nem em museus. Eles foram passados de geração para geração, de pai para filho, e devem sua sobrevivência à tradição oral.

Até hoje, há pouca bibliografia sobre o assunto e os estudos que existem se baseiam normalmente nos relatos e na memória de alguns personagens que, aos 50, 60, 70, 80 e quase 90 anos de idade, contribuem para manter a tradição viva.

O Siriri

Figura 13 – Imagem da Dança Siriri.



O Siriri, um dos folguedos mais populares e antigos de Mato Grosso, [...], fazendo parte da maioria das festas como: casamentos, batizados, carnaval, aniversários, bem como das festas tradicionais realizadas em louvor aos santos como: São Gonçalo, Santo Antônio, São Benedito, São João, Senhor Divino e muitos outros. Há alguns anos essa tradição fazia parte do dia a dia das pessoas. Era comum ver as crianças brincando de Siriri nos fundos dos quintais e nas ruas, cantando as modinhas que aprendiam com os mais velhos. (SANTOS, 2009, p. 8)

Fonte: Google Imagens.

Dança de roda, parecida com Dança de terreiro, que lembra brincadeiras indígenas misturando o ritmo hispano-lusitano. “[...] a Dança sai dos quintais para os palcos da cidade, estando presente nos mais distintos locais públicos e privados; principalmente no palco do Festival de Cururu e Siriri de Cuiabá.” (SANTOS, 2010, p. 2)

Como funciona

É muito imprecisa a origem do termo Siriri. Para uns vem da palavra *otiriri*, que designa um entremez do séc. XVIII, em Portugal. Para outros, significa um tipo de formigão com asas que andam rodeando "cupins de asa que fazem um movimento coreográfico parecido com o folguedo." - Milton Pereira de Pinho, Guapo.

Atualmente, a Dança passa por um processo de interação entre costume e transformação. [...] Nesse contexto, essa Dança mato-grossense ganhou elementos novos, principalmente resultantes dos fluxos migratórios, da (re)territorialidade, do surgimento de novas tecnologias no século 20 e da expansão dos meios de comunicação. (SANTOS, 2010, p. 2)

O Siriri é dançado e cantado por homens e mulheres, sendo também bastante apreciado pelas crianças, que gostam das Músicas e dos gestos da Dança. Enquanto os dançadores se manifestam, ora em roda, ora em fileiras, batendo palmas e cantando, os cururueiros - tocadores – tocam. Ao ritmo forte da Música, os dançarinos parecem não se

cansar, Dançando noite adentro. O Siriri é também conhecido como Dança mensagem, pois “[...] carregada de significados, [...] tenta traduzir em movimentos as mensagens simples e alegres.”, além da expressão corporal e coreográfica que procuram transmitir o respeito e o culto à amizade.

Essa Dança, juntamente com o cururu, são por excelência as Danças populares de Mato Grosso, embora o Siriri possa ser encontrado em outros estados do país, principalmente no nordeste, mas de forma bastante diferenciada, como roda infantil, muito comum entre as crianças. (SANTOS, 2009, p. 8)

Música

Segundo Santos, os “[...] pares [...] se movimentam ao som da viola de cocho, do ganzá e do mocho”. O Siriri “[...] é marcado pela rítmica [...] dos instrumentos criados pelos próprios brincantes, utilizando-se de materiais encontrados em sua localidade.” (SANTOS, 2010, p. 2)

Verso bastante cantado entre os grupos de Siriri:

"O Siriri, o cururu é a nossa tradição

Siriri batendo palma

Cururu de pé no chão."

O Cururu

O Cururu é uma manifestação que se compõe de Música e Dança executadas apenas por homens em formação de roda, na maioria das vezes, e realizado em festas religiosas e profanas.

Câmara Cascudo, em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, nos diz que “[...] vim a saber que se pratica entre os Boróros de Mato Grosso uma cerimônia ritual e funerária que chamam de bacururu [...] As palavras têm radicais comuns. Não é inverossímil que dos boróros tenha vindo a Dança com o nome de cururu.”

Como funciona - Música

O cururu consiste em, no mínimo, dois cantadores, sempre do sexo masculino: um tocando a viola de cocho e o outro o ganzá, ou os dois tocando viola. Mesmo quando o grupo de cururueiros é grande, cantam sempre em duplas, acompanhados pelo toque dos instrumentos de todos os participantes; o número de violas é sempre maior, pois o som do ganzá é muito alto. (SANTOS, 2009, p. 8)

Cantam versos e toadas sobre amor, religião, política, "causos", ou o que o mestre cururueiro quiser. Nos versos, é demonstrado todo o conhecimento do cururueiro. “Há quem pratique o cururu até hoje, em forma de “porfã” (desafio), quando um cantador faz pergunta a um dos companheiros, desafiando seus conhecimentos em algum tema, principalmente bíblico”. (SANTOS, 2009, p. 8)

Carreira e Toadas do Cururu:

Carreiras: Conjunto de versos cantados no cururu, cujo tema é sempre da vida dos santos, ou seja, tema bíblico, que vai desde a criação do mundo até o nascimento, vida e padecimento de um santo.

Verso: É o que corresponde à estrofe, cujo trôvo varia em a, ou, eira, ir, ão, etc. É cantado antes e após a toada. Os temas principais são: a saudação ao santo, ao dono da casa, aos demais cururueiros, aos festeiros e a algum dos presentes.

Trôvo: É a rima dos versos do cururu.

Toada: No cururu, é o nome que se dá às letras, que não costumam ser muito extensas e raramente são rimadas. Os temas são os mais variados: amor, política, natureza, juventude, bíblicos e outros. O cururueiro prefere cantar toada de sua autoria que pode ou não ser de improviso e não costuma cantar a toada de outro quando o autor da mesma se encontra presente. OBS: As letras que seguem foram coletadas diretamente com os cururueiros e publicadas da forma exata como são cantadas ou seja, com erros de grafia e de concordância, formando rimas.

Lição do Mastro

Meu amigo companheiro,
não ~~arrepere~~ meu cantar,
o quê que representa,
quando o santo sai do altar.

Puríssima santidade,
o mensageiro vem também,
este vem significar,
Jesus saindo de Jerusalém.

O cantador quando canta,
não deve Ter embaraço,
do altar até o batente,
como se chama esse espaço.

Há muito filho de Deus,
que não ama com lealdade,
do altar até o batente,
reunião da santidade.

Saudação a São João

Deus te salve São João,
filho de Santa Isabel,
Da família de David,
descendência de ~~Raél~~.

Deus te salve João Batista,
filho de São Zacarias,
que preparaste o caminho,
para o Divino Messias.

Chega meus irmãos devotos,
qual de nós for mais ditoso,
vamos louvar João Batista,
no seu altar luminoso.

No dia de São João,
venho dar parabéns,
ao profeta Zacarias,
com sua esposa também.

Os instrumentos

1- Viola de Cocho - Instrumento típico do Estado de Mato Grosso, confeccionado a partir de um bloco de madeira inteiriça (sarã de leite, etc.), sobre o qual o fabricante utilizando um molde, risca o formato de viola e posteriormente vai esculpindo o contorno.

Figura 14 – Viola de Cocho



Fonte: Google Imagens.

Figura 15 – Ganzá.



2- Ganzá - espécie de reco-reco de taquara; instrumento de percussão, feito de taboca, que é todo talhado no sentido contrário ao comprimento. O bambu também sobre três ou quatro rachaduras no sentido longitudinal, dependendo do diâmetro deste. Estas servem para que o som não se torne abafado. Por fim, utiliza-se um pedaço de osso (costela bovina) para raspar a taboca e obter assim o som. Atualmente podemos encontrar uma espécie de ganzá cujas ranhuras são substituídas por molas, de aproximadamente 15mm de diâmetro, que são amarradas nas extremidades da taboca e raspadas da mesma forma. Na falta do ganzá, pode-se improvisar, utilizando um prato esmaltado que será raspado com um garfo ou com uma colher. **Fonte da Imagem:** Google Imagens.

Figura 16 – Adufe/Adufo.

3- Adufe ou Adufo - tipo de pandeiro de couro de cutia, veado ou outro animal e soalhas ou "platinetas" de tampinhas de garrafa. Podendo também ser usadas moedas furadas ou ainda pequenos discos de lata, recortados pelo artesão que confecciona esse instrumento. Atualmente o adufe não é mais tão utilizado no cururu.



Fonte: Google Imagens.

Figura 17 – Mocho/Tamborim.



4 - Mocho ou Tamborim – é um instrumento parecido com um banco, com quatro pernas de madeira e couro esticado, percutido com dois bastões de madeira.

Quase sempre, o cururueiro é o próprio artesão dos instrumentos.

Fonte: Google Imagens.

OBS: Estes instrumentos também são utilizados no Siriri.

Como funciona - Dança

Uma Dança ritmada por passos fortes, circulares, pulos e batidas de mão. Os curueiros fazem a roda caminhando no sentido horário; iniciam a Dança com passo simples de pé esquerdo, pé direito, pé esquerdo, direito encostando apenas atrás do esquerdo. Sobre essa coreografia básica, os cururueiros "fazem frô", floreiam à vontade desde se ajoelhar até dar rodeios completos. Participam de festas em geral, sendo insubstituíveis nas festas de santos, quando cantam saudações ao santo e Músicas apropriadas ao levantamento e à descida do mastro.

Anexo

<https://www.youtube.com/watch?v=9gndvGjn4nU>

Cururu e Siriri - Tradição no Coração - 3º Semestre UFMT

APÊNDICE B - RELATÓRIO DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DOS BOLSISTAS E RESULTADOS

Não foi apenas a prática docente que cooperou na formação desses futuros professores. Vale fazer um adendo quanto às participações dos bolsistas em eventos acadêmicos como expositores. As vivências nesses eventos, no papel de contribuição para a formação docente do público, construíram a percepção da responsabilidade de estar em sala ao expor as experiências mútuas de se estabelecer como professor, em termos gerais. Antes disso, ocorreram reuniões entre os grupos de cada colégio e outras com todos os participantes do PIBID Artes a fim de estabelecer e trabalhar no que seria apresentado.

Em novembro de 2018, seis bolsistas apresentaram o que estava acontecendo nas escolas no início do PIBID Artes. O evento em questão foi a III Semana de Licenciatura em Música, realizada no IFF de Campos Guarus. A mesa redonda foi composta pelo coordenador de Música do programa, dois bolsistas de cada escola e os três professores supervisores.

Em maio de 2019, quatro bolsistas da licenciatura em Teatro apresentaram um pôster e panfletos sobre o que estava sendo realizado no Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe devido ao PIBID Artes. O evento, nomeado I Ciência na Rua, da cidade de Campos dos Goytacazes, proporcionou o diálogo com a população sobre as atividades educacionais e científicas das universidades presentes na cidade e seus programas, no caso o PIBID.



Figuras 18 e 19 – I Ciência na Rua.

Evento realizado na Praça de São Salvador, onde universitários explicam para os transeuntes os trabalhos e pesquisas realizados em suas universidades.

Fonte: Acervo Pessoal.

Em junho de 2019, os bolsistas participaram do evento II Semana do Ensino de Arte, realizada no IFF de Campos – Campus Centro. Os atuantes no colégio compuseram suas apresentações com três banners e relato de experiências. Esse evento foi um marco para a

produção acadêmica e desenvoltura deles, pois dois dos banners apresentados por eles receberam menções honrosas por excelentes avaliações, além de vários elogios destinados aos trabalhos realizados no colégio. Com esse feito, a direção do colégio solicitou aos bolsistas que apresentassem os banners condecorados juntamente a uma conversa com os estudantes sobre a universidade.



MANIFESTAÇÕES CULTURAIS: INTERDISCIPLINARIDADE EM PRÁTICA COM OS BOLSISTAS DO PIBID ARTES NO C. E. DR. PHILLIPPE UÊBE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).

Leonardo Couto Ribeiro¹; Ivana Cabral²; Alan Freitas³; Leonardo Gomes⁴; Victor Hugo Ayres⁵

¹ Estudante de Licenciatura em Música - IFF

² Estudante de Licenciatura em Música - IFF

³ Estudante de Licenciatura em Música - IFF

⁴ Estudante de Licenciatura em Música - IFF

⁵ Estudante de Licenciatura em Música - IFF

Palavras-chave: PIBID; Ensino de Arte; Cultura Brasileira; Identidade Cultural; Jongo.

INTRODUÇÃO

O presente banner relata a experiência de intervenção dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Artes/Música), PIBID, em atividade no C. E. Dr. Phillippe Uêbe, Zoltán Kodály e sua predileção pela apropriação da cultura nacional (FONTERRADA, 2008, p.154), bem como, a valorização da cultura brasileira no ensino de artes foram norteadores para a abordagem do Jongo, tema esse que escolhemos para o trabalho no primeiro bimestre na escola em questão.

METODOLOGIA

Iniciamos com a abordagem histórica da origem do jongo, a importância da oralidade para manter viva esta manifestação, como se solidificou como atividade entre os escravos e manteve-se no decorrer do tempo na sociedade e, sua relevância na história da cultura brasileira. No decorrer das atividades, foram destacados os instrumentos, o ritmo, os pontos, os enigmas e a ancestralidade; que o tornam uma manifestação única. Os alunos a partir de então, participaram da inserção realizando um jogo percussivo com mesas e cadeiras. Neste sentido, o embasamento teórico se dá pelo educador musical, Carl Orff, para quem, o ritmo é considerado o elemento mais instintivo (FONTERRADA, 2008, p.161). Os alunos ainda compuseram "pontos" a partir do ritmo tocado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O subprojeto oportuniza aos bolsistas a prática de conceitos teóricos aprendidos e, aos alunos do colégio, um olhar para a valorização da cultura jongueira. "[...] em nossa sociedade, pode ser um convite para que as escolas, continuamente, abram as suas portas para o jongo [...]". (SACRAMENTO & MONTEIRO, 2009). No desenvolvimento de uma educação intercultural, deve-se ter em atenção à música que o indivíduo aprende através de suas experiências, por isso a importância da contextualização. (SWANWICK 2006, p.20). Os estilos musicais devem ser considerados por sua natureza musical e não como bandeira ou símbolo de etnias ou nações. (SWANWICK, 2006, p.130).

CONCLUSÕES

Levando em consideração as ideias e conceitualizações que permeiam o senso comum e como isso não tem relação com a prática de fato, eles declararam que através da experimentação do jongo, houve uma mudança de pensamento sobre a ideia que prevalecia antes e por isso se colocam abertos a conhecer novas culturas (sem estabelecer conceitos prévios). Portanto, os alunos tiveram uma resposta positiva ao objetivo proposto que foi valorizar identidade cultural brasileira.



Experimentação do Jongo na turma 2002



Experimentação do Jongo na turma 2002



Experimentação do Jongo na turma 2001



Bolsistas de música e teatro com a supervisora, Joana Certo.

REFERÊNCIAS

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fio, um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro - Fumarte, 2008.

SACRAMENTO, Mônica & MONTEIRO, Elaine. **O Jongo na Escola**. Niterói, RJ: UFF, PROEX, FEC, Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, 2009.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamento y educación**. Madrid: Ediciones Morata 2006

Realização:
LETERO
LICENCIATURA



Apoio:
Coordenação de Arte e
Coordenação de Cultura



Figuras 20, 21 e 22 – Banners para a II Semana do Ensino de Arte.



SEMANA
do ENSINO de
ARTE
25 a 27 de junho de 2019

AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO GUIA DO ENSINO DE ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID ARTES NO C.E. DR. PHILLIPPE UEBE

Hernani Souza Brito¹

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro – IFF

Palavras-chave: Ensino de Arte; Expressões culturais; PIBID; Identidade Cultural

INTRODUÇÃO

Partindo da inserção dos alunos das licenciaturas em Música e Teatro nas aulas da disciplina Artes através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no C.E. Dr. Philippe Uebe sob supervisão da profª Joana de Freitas Certo, este trabalho procura investigar formas de apropriação das expressões artísticas populares brasileiras para que possamos, a partir destas, trabalhar o conteúdo recomendado pelos documentos oficiais, dentro da especificidade de cada linguagem artística, sendo observada aqui, principalmente, minha área de formação: Teatro.

METODOLOGIA

Por pertencermos à áreas de formação diferentes, nosso desafio inicial diante do planejamento para o ano letivo de 2019 era traçar estratégias para unir os conhecimentos específicos das três áreas - dança, música e teatro - num ponto de convergência. Encontramos nas expressões artísticas populares a fagulha que tanto buscávamos. Especificamente no Teatro, a nossa abordagem está pautada no olhar sobre as manifestações culturais brasileiras como um "Outro Teatro" (Ligiéro, 20..), buscando apresentar aos alunos os elementos da linguagem teatral que se apresentam nestes movimentos e as diversas formas com que esses elementos se relacionam com a cultura do grupo de pessoas envolvido numa relação de retroalimentação.

Para envolver os alunos e provocá-los a fim de que se apropriem dessas expressões, nos munimos da pedagogia do jogo teatral - principalmente dos jogos sistematizados por Viola Spolin e Augusto Boal - buscando trazer nos jogos a relação dos participantes de determinada manifestação com o espaço, com suas vestes e com seus parceiros, trazendo também a prática aproximada daquela expressão sempre que possível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o planejamento, decidimos dividir as expressões abordadas no ano letivo por região, ficando o primeiro bimestre com a região sudeste, o segundo com as regiões Centro-Oeste e Sul, o terceiro com o Norte e o último bimestre com o Nordeste.

No primeiro bimestre, trabalhamos a manifestação Jongo, chegando a fazer rodas em algumas das turmas de 2º ano. Já no segundo, apresentamos três manifestações diferentes para as turmas: Cavalhadas, Cururu e Siriri e a Dança das fitas.

CONCLUSÕES

Pude observar, durante estes meses enquanto bolsista dentro desta proposta de planejamento de conteúdos, como é possível, prazerosa e potente a abordagem do ensino de Arte com base nas manifestações culturais do nosso país. Grande parte dos alunos, além de compreender os aspectos fundamentais das linguagens envolvidas, conseguiu se libertar dos próprios preconceitos e entendeu que a nossa cultura é, na maior parte, herança dos povos indígenas e africanos escravizados, não sendo a prática artística dessas expressões uma prática religiosa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Ainos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIGIÉRO, Zeca. *Outro Teatro: Arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas*. Revista Poésis, n 19, p. 15-23. Niterói: Julho de 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Arte. Ensino fundamental: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. Brasília: Minc, 2012.

RIO DE JANEIRO. *Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2013: Arte*. Rio de Janeiro, 2013.



Alunos e Joana em aula sobre Jongo



Aula sobre Dança das Fitas

Realização:
TEATRO
LICENCIATURA



Coordenação de Arte e
Coordenação de Cultura

Apoio:

SMECE





SEMANA
do ENSINO de
ARTE
25 a 27 de junho de 2019

RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO COMO BOLSISTA DO PIBID ARTE/TEATRO

Patrick Lian Pereira Lopes

Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro

Palavras-chave: Ensino de artes. PIBID. Práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu como uma iniciativa de investigação do papel do educador na educação básica, a partir da minha experiência como bolsista em atividade no C. E. Dr. Phillippe Uebe, com a supervisão da professora Joana Certo. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza aos seus graduandos em música e teatro, uma vivência escolar, onde podemos observar os conceitos teóricos e práticos aprendidos durante nossa formação. O programa nos dá a oportunidade de investigar o papel do educador diante dos educandos e dos desafios do cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido nas duas turmas do 2º ano do ensino médio, composta por 32 alunos em cada turma. Para tanto foram realizadas: observações, anotações, reuniões e planejamentos de aula feito pelos bolsistas do projeto, a fim de pôr em prática as experiências da graduação. Respeitando o conteúdo de cada bimestre sugerido pela escola, nós, licenciados em teatro (junto com a professora de arte local) realizamos um plano de aula a cada bimestre. Como a temática escolhida foi manifestações culturais, a cada bimestre é debatido sobre 2 a 3 manifestações de cada região do país, sendo um proposto pela professora, outro pelos bolsistas de música e uma outra manifestação desenvolvida pelos bolsistas de teatro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são as reflexões e novas abordagens a respeito do espaço escolar, partindo de uma reflexão mais crítica e cuidadosa sobre desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Dessa forma, ganhamos mais experiência e confiança na direção de uma formação crítica e reflexiva sobre a nossa área de conhecimento. Isso possibilita uma práxis coerente e conectada à realidade escolar, na qual vamos lecionar futuramente. Durante nossas pesquisas, surgem várias perguntas a respeito do papel do professor, em sala de aula: que tipo de professor ser? Que tipo de professor eu quero ser? Qual tipo de professor os alunos querem ter? Como preparar uma aula a fim de afetar o meu aluno de forma crítica? E outras questões que são fundamentais para o desenvolvimento do professor em formação. Paulo Freire entendia que o ser humano é um ser inacabado, dessa forma entendemos a nossa formação como algo que sempre se renova, nada será estático, tudo é dinâmico. Outro resultado percebido na práxis da professora de artes da escola, que também reflete a sua prática em sala de aula, a partir do contato com os bolsistas do programa. O vínculo dos bolsistas do projeto com a escola traz novos conceitos, novas descobertas, novas formas de realizar as tarefas tanto para o local onde a experiência é realizada, quanto para a instituição de formação dos licenciandos em arte.

CONCLUSÕES

A partir vivências, entende-se que ser professor não é uma tarefa fácil. Portanto, refletimos as nossas discussões em sala de aula, bem como o local de estudo acadêmico, precisa de criticidade, como também responsabilidade com o PIBID. A partir dessas bagagens, e sabendo que o teatro é uma arte viva portanto renovadora assim como os fatores sociais, nossa profissão precisa manter-se viva. Nossas discussões em sala de aula, bem como o local de estudo acadêmico precisa acompanhar o desenvolvimento social a fim de propor uma educação de qualidade, afetiva e crítica que garanta o futuro dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Gisele da Silva. *A Cavalhada de Santo de Amaro: uma cultura viva na baixada campista*. (Dissertação) Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2011.
- MAROUN, Kalyla. *A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo*. Rio Grande do Sul: Movimento, 2014.
- DOMINGUES, Soraya Corrêa. *Cultura corporal e meio ambiente na formação de professores*. (Dissertação) Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005.



Dança das fitas / PIBID-ARTES
Foto: arquivo PIBID



Jogos teatrais / PIBID-ARTES.
Foto: arquivo PIBID



Roda de conversa / PIBID-ARTES
Foto: arquivo PIBID



Audiovisual como recurso didático
/ PIBID-ARTES
Foto: arquivo PIBID

Realização:
TEATRO
LICENCIATURA



Apoio:
Coordenação de Arte e
Coordenação de Cultura

SMECE



Evento realizado nos dias 25,26 e 27 de junho de 2019 no campus Campos Centro.

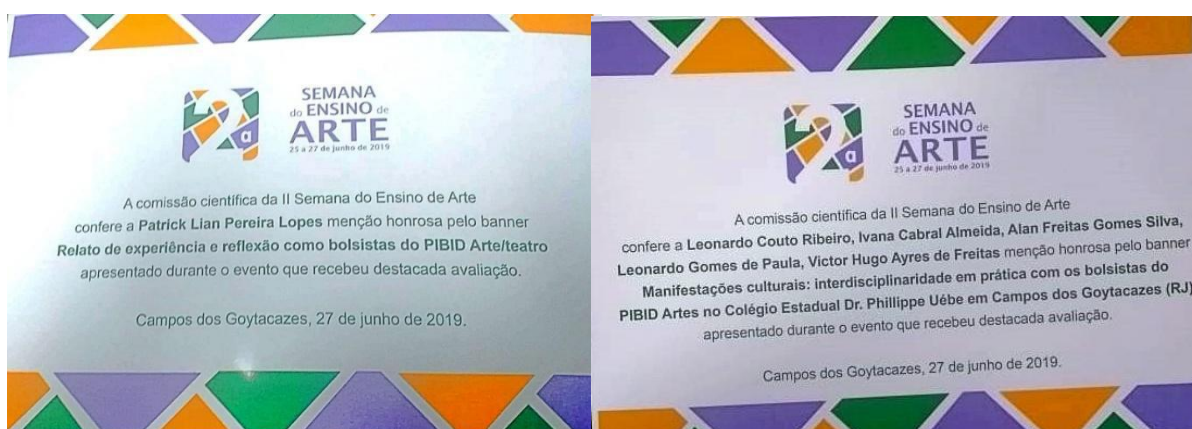
Fonte: Acervo Pessoal.



Figura 23 – Imagem da mesa redonda sobre o relato de experiência dos bolsistas nas escolas.

Bolsistas explicando o trabalho realizado na escola até aquele momento, juntamente com outros bolsistas do PIBID Artes e os coordenadores, à época.

Fonte: Acervo pessoal.



Figuras 24 e 25 – Imagens das menções honrosas recebidas por eles na II Semana do Ensino de Arte.

As premiações do evento eram menções honrosas, onde poucas foram escolhidas e eles ganharam duas sobre o mesmo trabalho através de pontos de vista diferentes.

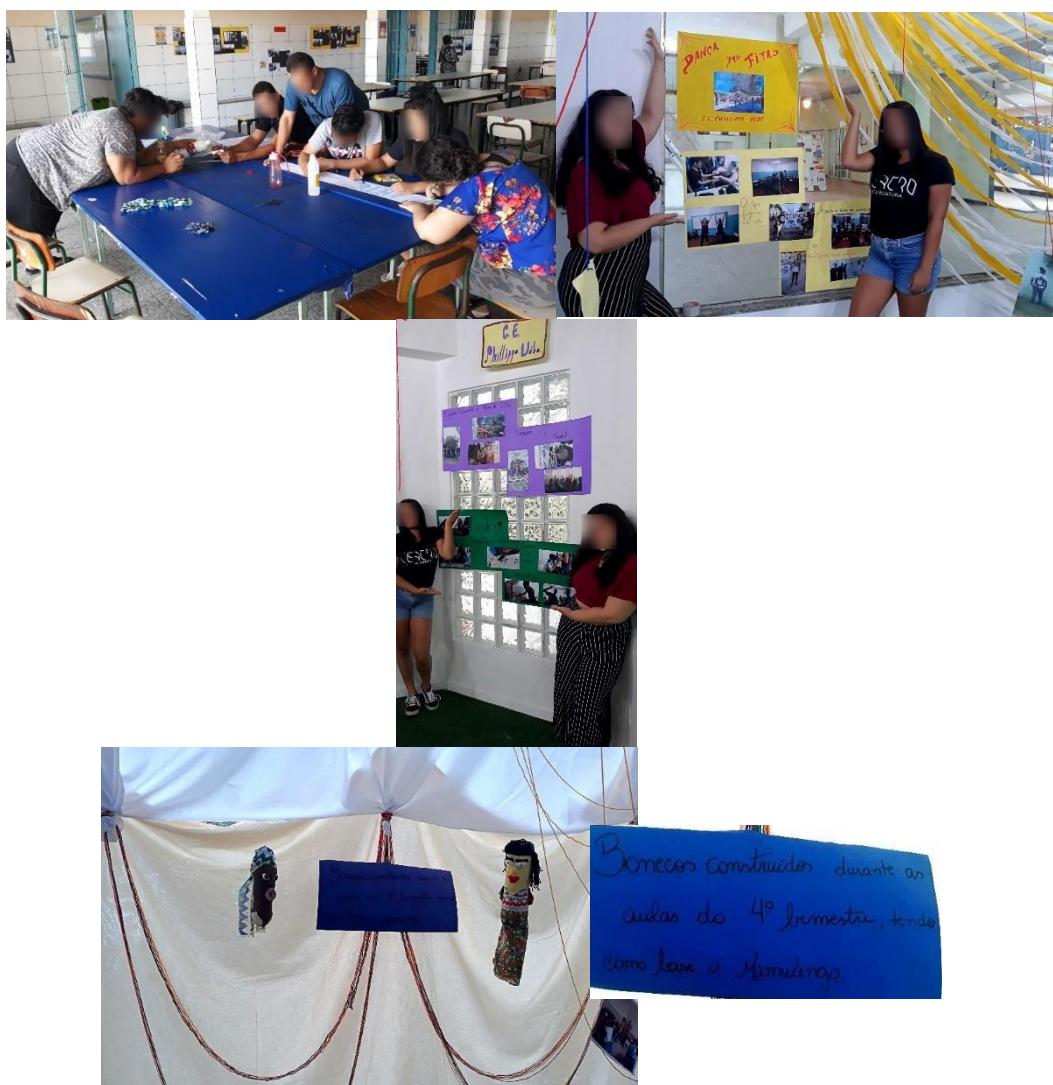
Fonte: Acervo pessoal.

Em dezembro de 2019, eles participaram da organização do evento, onde três deles deram oficinas e apresentaram trabalhos baseados nos realizados nas escolas. O evento de encerramento do PIBID foi I Encontro dos Programas Institucionais de Formação de Professores do IFF (ENPROFORP). Neste evento solicitaram a presença dos diretores das escolas participantes do PIBID para um debate em uma mesa redonda para a explanação da visão da escola sobre os programas. A diretora adjunta Leila Canela do Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe, declarou que o PIBID veio para confrontar, incentivar e ajudar a mudar a mente dos nossos estudantes, professores e funcionários:

Quando o PIBID Artes chegou na escola, nós vimos aquele grupo de alunos diferentes, o vestir e o falar eram diferentes de uma comunidade de periferia que tem uma outra realidade. Mas quanto eles trouxeram experiências diferentes, os nossos alunos abraçaram! Quando os licenciandos saíram, os alunos do colégio se pronunciaram. Eles fizeram a diferença na vida de muitos alunos e professores. (informação verbal)^{74*}

A diretora ressaltou a presença das universidades no espaço escolar, atestando que elas sempre trazem algo novo, enfatizando o PIBID como docência e que ele precisa ser prezado. Ela relatou ainda que não viveu essa experiência e que “[...] a oportunidade de aprender antes de entrar na docência [...] traria uma bagagem maior [para que enfrentasse] as dificuldades do dia a dia, [aumentando assim a] participação na escola” (Canela, 2019). Ela concluiu sua fala no evento incentivando os estudantes a serem resolutos naquilo que desejam fazer e insistiu vigorosamente que não deixem o PIBID se tornar simplório.

Figuras 26, 27, 28, 29 e 30 – Imagens da montagem da Exposição sobre o PIBID/PET/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA no IENPROFORP – IFF.



^{74*} Discurso fornecido em 05 de dezembro de 2019.

Na primeira fileira, à esquerda a preparação da exposição feita primeiro no colégio, como é possível ver os cartazes com fotos nas paredes da escola; à direita, a organização dessa exposição do colégio em outra para o I ENPROFORP, onde contava sobre os programas de formação de professores do IFF; as imagens abaixo são de partes do trabalho realizado no C. E. Dr. Phillippe Uebe.

Fonte: Acervo pessoal.

APÊNDICE C - AS PERCEPÇÕES DE UMA ARTE-EDUCADORA APRENDIZ

Caro leitor,

Escolhi escrever-lhe sobre minhas percepções de professora perante tudo vivido no ano de 2019, aqui explanado, de forma mais intimista. Longe estou de ser perfeita e de ser dona da razão como docente. A cada análise, cada palavra que aqui declarei, percebi o quanto não sei de nada, o quanto meus futuros estudantes precisam que eu esteja em constante aprendizado para auxiliá-los nas aulas, o quanto eu preciso crescer como profissional e acreditar em mim como acredito na educação. A minha maior motivação pessoal era estabelecer uma relação de confiança com o estudante para realizar um trabalho onde a conversa fosse fundamental. Como dito no título, sou uma eterna aprendiz, que se cobra muito e tem a necessidade de sentir que o momento vivido em sala foi o correto para as turmas.

A educação, para mim, é um espelho em vários sentidos. Todo planejamento que elaboro, metodologia que escolho, prática pedagógica que realizo é um espelho que me divide entre o passado e o presente e que esclarece todos os defeitos e qualidades do que proponho e escolho trabalhar em sala. O PIBID Artes foi um espelho para mim. Nele, vi a oportunidade de caminhar junto de futuros docentes mostrando que ser professor na educação básica pública é ser perseverante.

Minha percepção quanto ao programa é a consciência, pois tendo a experiência de passar pela escola sem ter as responsabilidades de ser professor, mas ao mesmo tempo buscando essa postura, conscientiza-os da disposição para enfrentar cada adversidade e pensar sempre em melhorar. É um preparo realista e transformador. A cada experiência que via desses bolsistas, dentro de todo o processo de ensino-aprendizagem, me olhava no espelho e revisitava sempre o que já tinha vivido. Quem diria que os conhecimentos e anseios borbulhantes dos licenciandos poderiam mudar vidas e carreiras de professores experientes, não é mesmo?

Sinceramente, o que realizamos com PIBID superou minhas expectativas. Sua divulgação tem que ser mais ampla, pois muita gente das comunidades acadêmica e escolar nunca ouviram falar e nem sabem como funciona, e esse pouco alcance é uma perda extrema para a educação. A formação dos professores de artes na universidade prepara o licenciando para ser criativo, para a elaboração e reelaboração das atividades em sala de aula, através do

estudo, mas não prepara para o SER professor. Eu não sei se realmente compete à universidade este papel, mas é algo a se pensar. O PIBID é um dos programas que oferece essa chance de ver a vida de professor nua e crua. Ele é a aliança que deve ser utilizada como preparação para uma melhor formação de professores sobre esse cotidiano escolar, além de amenizar o impacto que se tem quando se adentra a escola.

A natureza do trabalho realizado no Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe é a demonstração de que as linguagens artísticas como disciplinas modificam o processo de ensino-aprendizagem. As escolhas que fizemos pelo jogo e pela brincadeira como fios condutores dessa unificação, bem como pelas Manifestações Culturais Populares que tivessem como origem as três etnias que mais influenciaram a formação cultural do Brasil foram mais que certas.

No planejamento, analisado durante a escrita, percebo que poderíamos ter desenvolvido o trabalho com mais calma, atenção e delicadeza, ao escolher uma manifestação para dois bimestres ou então uma só para o ano todo. Por isso mesmo, defendi que é importante um conhecimento e uma preparação para uma elaboração minuciosa, ampla, mais organizada e rica que a cultura brasileira merece. Não tiro o mérito desse “experimento” que fizemos.

Infelizmente, deveria ter orientado melhor os bolsistas e desenvolvido experiências sobre a pluralidade, o gênero, os corpos, entre outros, ainda mais em um ambiente múltiplo como a escola. O que me deixa incomodada ao perceber os erros é o fato da desatenção. Sempre tentei ajustar à minha metodologia a disseminação de princípios éticos. Eu faço isso com o ensino de qualquer conteúdo e constatar que deixei de valorizar a beleza da diversidade como um todo na minha prática pedagógica, no momento certo, é intolerável, no meu ponto de vista de profissional.

Meu maior erro, como professora de Dança, ou melhor, como professora em si, foi permitir que meu receio me dominasse, o que me neutralizou e não consegui enxergar abordagens metodológicas que trabalhassem o corpo em si para o desenvolvimento da Arte Indígena. Entretanto, o maior presente que ganhei em 2019, em relação ao trabalho unificado, foi ver que Arte Indígena tocou a maioria dos estudantes. Foi o bimestre mais orgânico. Entretanto, com a turma que me motivou a apresentar a história do Jaider Esbell, foi entristecedor quando a maioria preferiu fazer a recuperação individual em vez do seminário em grupo, já que esses estudantes julgavam mais fácil ou mais confortável. A escolha de não fazer uma prova complicada, onde o intuito era pesquisar e pensar sobre, justamente o que não fiz nos outros bimestres, demonstra o cenário educacional brasileiro atual, que em sua

estrutura sistematiza os estudantes, não os fazem pensar e sim preguiçosos, e só se importam com números.

Às vezes, me pergunto se foi visível e palpável a importância da Dança, a Música e o Teatro para os estudantes ao final do ano letivo. Fico pensando se um dia não será mais necessário justificar o porquê do que se aprende em ARTES. Quando fiz a escolha de lecionar Arte sabia o que enfrentaria, mas não imaginava que seria tão cansativo. A convicção do que se ensina é fundamental, por mais incômodo que seja, principalmente, se for professor/a de Dança.

Em contrapartida a essas desatenções, trabalhar através da construção das imagens criadas pelos estudantes foi um ganho muito autêntico para o processo de ensino-aprendizagem, pois trouxe a afirmação de que o que sentem e guardam dentro deles é fundamental para a arte. E a partir dessas imagens, eles podem reestruturar outras, assim como associar e conectar. Foi chocante ver que os estudantes não conseguiam fazer associações e conexões. Essa dificuldade de fazerem associações e conexões é porque só sabem lidar com o certo e o errado e se veem vulneráveis e inseguros quando se instigava isso neles, o que é importantíssimo para a aprendizagem não é realizado de maneira fluida e constante. Quando conseguimos, de maneira tímida, trabalhar isso, foi um avanço de extrema importância para o trabalho unificado.

Ver a superação dos estudantes, por mais que seja uma superação “boba”, é uma sensação indescritível que até esqueço a vontade que dá de jogar tudo para o alto, de vez em quando. Eu me emociono nesse momento porque, comparado ao nosso dia a dia em que as frustrações são enormes, são momentos assim que alimentam a minha crença e perseverança na educação. A minha intenção é sempre a superação dos estudantes e quando eles conseguem, nem que seja de um estudante entre 40, o sentimento é de conquista dos 40. Quando presenciei o coletivo desfazer a Dança das fitas rapidamente, que levou três aulas para entenderem a dinâmica de como deveria funcionar, para mim, era a arte acontecendo. São nesses momentos que eu me agarro. Repito, ser professor é ser perseverante e se isso não te encantou na formação de professores/licenciatura, não seja professor, porque a frustração será enorme.

Resumindo tudo já declarado, apesar dos prós e contras identificados, tanto o PIBID quanto o trabalho unificado, são bem-sucedidos no geral. São potentes para alavancar o ensino da Arte na educação básica, seja particular ou pública, mas o aperfeiçoamento é necessário porque seu valor para a educação é imensurável. Você, leitor, está diante de alternativas interessantes para um melhor desenvolvimento de novas pedagogias, redes

educacionais, saberes e fazeres. As Manifestações Culturais Populares brasileiras foram só o pontapé inicial para o que pode surgir.

Fico imaginando que se eu não tivesse passado pela experiência, não me encontraria no lugar que estou hoje, uma professora em busca de me reconhecer como educadora. Gostaria de deixar uma última mensagem: Que você, futuro docente da área de conhecimento ARTES, se torne um só, se torne um/a artista-docente e um/a docente-artista, que “brigue”, insista e não desista e que acredite que o seu trabalho trará frutos para você, para os estudantes e para educação brasileira. Meus sinceros votos de que este trabalho inspire você, de alguma forma, e te dê esperança na evolução educacional.

Atenciosamente,

Joana Certo, a arte-educadora aprendiz.

APÊNDICE D - PLANOS DE AULA - 1º Bimestre**REGIÃO SUDESTE****JONGO**

*“(...) Saravá meu zirimão
Saravá ongoma quita
Saravá meu candongueiro
Abre Caxambu
Saravá Jongueiro”.*

(ROSÁRIO DE MARIA. JONGO DA SERRINHA. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2002.)



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Regional Norte Fluminense
Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 1

Tema: Origens e Corpo Brincante

- Delimitação do tema: Onde começa a cultura brasileira?

Objetivos da aula

- Debater sobre o que entendem de cultura brasileira e o que acham que seria a origem dela;
- Relembrar memórias que eles têm do folclore e brincadeiras;
- Compreender a importância da brincadeira em sua constituição como indivíduo cultural;
- Vivenciar memórias da infância;

Organização do Conteúdo

- Introdução;
- Folclore e as brincadeiras;
- Brincadeiras Populares;

- Debate.

Procedimentos Metodológicos

- Apresentação inicial.
- Dinâmicas Introdutórias – para conhecê-los e trabalhar a atenção:
 - Dinâmica do Nome;
 - Círculo de Energia;
 - Jogo do Olhar;

Contextualização:

- Debate sobre a pergunta-tema “Onde começa a cultura brasileira?”;
- Apreciação textual do cordel “O QUI É FOLCLORE DO MEU BRASIL?”, de Jota Rodrigues e debate sobre as palavras negritadas;

Desenvolvimento da aula:

- Vivência de algumas brincadeiras populares – amarelinha, pular corda e cabo de guerra (foi sugestão dos estudantes durante a vivência);
- Reflexão sobre a vivência através das perguntas:
 - Qual a percepção eles têm sobre as brincadeiras?
 - O que elas causaram: sorrir, cansaço, alegria, felicidade, tristeza, etc...?;
 - Quais memórias a vivência trouxe a eles?
 - A brincadeira é importante para a constituição do indivíduo?.

Recursos Pedagógicos

- Texto;
- Corda;
- Borracha;
- Caneta para quadro;
- Apagador.

Literatura de Cordel - Jota Rodrigues

O qui é o folclore do meu Brasil

Ou **Senhora Aparecida**
 Com vossos poderes mil
 Ajudaime a discrever
 O qui as escolas me pediu
 Um jeito qui se comemore
 As **riquezas** do folclore
 Do nosso imenso Brasil

O folclore representa
 A maior **feira verdadeira**
 Vivida pela humanidade
 Desde a **geração primeira**
 É as **grandes festividades**
 De **remotas antiguidades**
 Desta nação brasileira

E a quase setenta anos
 No folclore eu permaneço
 Porem descrevelo a fundo
 O privilegio não mereço
 Mais com toda onestidade
 Discrevo dele a verdade
 Como o vivi e o conheço

O folclore é todas festas
 Qui tramita num paiz
 É o **saber e conhecimento**
 De **brinquedos infantis**
Proverbios de todo jeito
 Qui alegra qualquer sujeito
 Pelo qui a **mensagem** diz

E o centro maior de tudo
 Tem **origens na criança**
 Qui ao nascer já vem gritando
 Fasendo farra e lambança
 E as mães com dores aos caixos
 Darles os seios e aos abraços
 Com ele sorri e dança

E o folclore no lar
 Por air já tem começo
 Altas noites os filhos gritam
 E com sono as mães aos tropeço

Trocas as roupas do beber
 E só de manhã é qui ver
 Qui o vistio pelos avesso

Os anos vão se passando
 E as crianças crescendo
 E neste lar a meninada
 Pouco a pouco vem nascendo
 E as mães vão criando **modas**
Cantigas e danças de rodas
 Vão a esmo aparecendo

E as crianças vão formando
Brinquedo a suas maneira
 Pois na sua infantilidade
 Só **impera a brincadeira**
 Faiz do mundo **fantazia**
 E **espontaneamente amplia**
 A cultura brasileira

Fazem **corridas no sacco**
O pula pula e o aperta o gato
A cademia ou amarelinha
E o esconde esconde no mato
A garrafinha e o garrafão
Saltos carreira filão
E os burrinhos qui é um barato

Os galinhos garnizé
E os cavalinhos de vassouras
Jogos de lebre em calçadas
Capoeiras e tezouras
Petecas ou balieiras
E badoque as armas primeiras
 Nas caçadas tentadouras

O zé bobo e o curre curre
Bucho verde e o bucho inchado
Pau de sebo e o quebra pote
Judas nus poste amarrado
 Sete bucho sete prato
 Sete lavador de fato
 Sete minino impachado

Brincar de **galinha gorda**
Aliança e cabra sega
Fazer bichinhos de barro
Brucha de pano ou boneca
Correr de carrinho nas ruas
 Nas claras noites de luas
 E brincar de **pega pega**

Tomar banhos nas lagoas
Açude ou em grandes rios
Nadar contra as correntezas
 Enfrentando os desafios
 Das enchentes perigosas
 Com as ondas caldalozas
 Rolando oras a fios

Entrar nus sítios dos outros
 E **colher frutas de montão**
 Qui seja por brincadeira
 Ou para alimentação
 Porem quando o dono ve
Bota os minino a correr
 E tudo vira em diversão

Mucegar trem bonde ou carro
 Em vertiginosa carreira
Carregar frete em balaio
 Qui eram coizas costumeiras
 E eu vivi todo esses brinquedo
 E perdi mãe muito cedo
 E fui guiar cegos na feira

E aqui eu sou obrigado
 A uma parada fazer
 Para qui nossos leitores
 Possam melhor entender
 Qui **foram nossas crianças**
Qui dero inicio as festanças
Do folclore qui oje se ver

E nas classes disprotégidas
 De poderes aquizitivos
 As crianças dão vazão
 Aos seus **genios criativos**
Sem dinheiro pra comprar
 Brinquedo a mente le dar
Intuições e incentivos

E grande parte do folclore
As crianças são inventoras
 Dando o ponto de partida
 E são sem duvida **as precurssouras**

Portanto nossas criança
Representão a liderança
 Desta festa encantadoura

Pois **a alma do folclore**
 Estar na **criatividade**
 Da criança ou do adulto
 Qui em sua espontaneidade
 Sem brinquedo e sem dinheiro
 Se transforma em um verdadeiro
 Folclorista de verdade

Um velho manquitolando
 Mal vistido e deformado
Cabelos brancos discalços
 Barbudo e disdentado
 Andando fora do prumo
 Canta sorrir perde o rumo
 É em folclore transformado

E tudo qui nus fais **sorrir**
Cantar pular e dançar
Expressa nosso folclore
Nossa festa popular
 Qui desde **as gerações primeira**
 É a **maior** festa brasileira
 Qui o Brasil vive a **preservar**

O mamulengo o boi bumbar
O reizado e o cabocolinho
Chegança maracatu
E o cavalo marinho
Fandango e capoeira
E o coco dança praieira
A laurça e o boi pintadinho

Grandes **fulias de rei**
Os pastoril e as lapinha
Bumba meu boi jaraguar
E as danças da carochinha
Carnaval e futebol
Circo tiatro e farrol
 São folclore de boa linha

Os aboios dos vaqueiros
 Ecoando nas estradas
 Levando pra os verdes campos
 Suas gigantes boiadas
 E nus festejos costumeiros
 Vesse os **valentes toureiros**
Nas festas das vaqueijadas

Tem as **festas do natal**
 Qui antecedem ao ano novo
 Qui é o nascimento de cristo
 Festa de oração e louvo
 Aonde os sinos bate alem
 Dando o sinal qui deus vem
 Abençoando seu povo

Vem as **festas das quaresmas**
 Com possantes pescaria
 Data em qui o catolicismo
 Em parte jenjuaria
 Pela morte de jesus
 Qui por nois morreu na cruz
 O filho da virgem maria

Tem as **festas de são joão**
São Pedro e santo Antônio
 Qui em cultura representam
 O nosso **maior patrimônio**
 Por ser pela criança
 Fielmente prezervada
 Com seus discidios rizonio

E as muzicas qui compõem o folclore
 É o coco xote e rojão
 Maxixi polca lundum
 Embolada e improvisação
 O xaxado e o rei maior
 Mensageiro do forror
 Nosso gostozo baião

Roqui répe e outros bichos
 No folclore é uma pobreza
 Vivamos nossa cultura
 Com toda a sua riqueza
 Se orgulhe dos seu paiz
 Qui o nosso folclore é raiz
 Dos troncos da natureza

Resumo aqui o cordel
 Dando os informes gerais
 Em cada estados do Brasil eu
 Já vi isto e tudo mais
 O folclore é das crianças
 Todas riquezas e pujanças
 A ela devesse os ideais

Resgatem nossos passados
 Os antepassados diz
 Deixe a cultura extranjeira
 Rica em seu próprio paiz

Guarde isto por lição
 Um bom brasileiro não se
 Enoja de suas raiz.
 04/09/2001



Secretaria
 Estadual de
 Educação do
 Rio de Janeiro
 Regional
 Norte Fluminense
 Colégio
 Estadual
 Doutor
 Philippe
 Uebe
 Disciplina
 Artes

PLANO
 DE
 AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio
Noite

Turnos: Manhã e

Professora da Turma: Joana
Certo

Aula 2

Tema: Origens e Corpo Brincante

- Delimitação do tema: O Brincar

Objetivos da aula

- Debater sobre o brincar;
- Lembrar memórias que eles têm das brincadeiras de infância;
- Estimular associações e conexões entre os elementos da aula;
- Compreender a relação íntima da brincadeira com a arte, principalmente a arte popular;
- Vivenciar jogos teatrais;

Organização do Conteúdo

- Brincadeiras Infantis;
- Brincar de Viver;
- Debate;
- Jogos Teatrais.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Apreciação da imagem da pintura Jogos Infantis, de Pieter Bruegel;
- Debate sobre a ambientação da pintura e identificação da ação das personagens do quadro;

- Quais brincadeiras eles já tinham vivenciado ou conheciam? (aqui surgiu a diferença de nomenclatura das brincadeiras em regiões diferentes, pois para a professora carioca é um nome e para os alunos campistas é outro nome. O que foi de extremo valor.);
 - Pequena discussão sobre nomenclatura e sotaque e o valor das diferenças para a cultura brasileira;

Desenvolvimento da aula:

- Tempestade de Ideias sobre a sensação do brincar;
- Apreciação musical da canção Brincar de Viver, interpretada por Maria Bethânia;
- Debate através das perguntas:
 - A que conclusão podemos chegar quanto a relação entre o cordel, a pintura, a tempestade de ideias, a Música e o ato de brincar?;
 - Qual o significado e a simbologia da brincadeira?;
 - Pensando na tempestade de ideias, essas sensações só podem ser vividas nas brincadeiras?
 - Posso transferir essas sensações para o meu cotidiano? Para a sociedade? Para a sua arte? Para a sua e a nossa cultura?
 - Podemos dizer que a brincadeira é peça fundamental da nossa cultura e do nosso aprendizado?
- Jogos Teatrais:
 - Quem iniciou o movimento? (específico para uma turma – contribuição dos bolsistas);
 - Desmaio de Frejus (substituído pelo jogo abaixo – contribuição dos bolsistas);
 - Adaptação de um jogo do Teatro-Imagem;
 - Como o seu corpo se apresenta ao relembrar a brincadeira, escolhida por você, em suas vivências?

Recursos Pedagógicos

- Imagem da Pintura;
- Caixa de Som;
- Cabo conector;
- Celular;

- Caneta para quadro;
- Apagador.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Regional Norte Fluminense
Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 3

Tema: Cultura, Arte e Sociedade

- Delimitação do tema: Função Social da Arte no Cotidiano

Objetivos da aula

- Compreender os conceitos de cultura, arte e sociedade;
- Notar a relação existente entre as três;
- Estimular associações e conexões entre os elementos da aula;
- Perceber e entender a função social da arte;
- Debater sobre o fato ocorrido na escola;

Organização do Conteúdo

- Cultura, arte e sociedade;
- Função social da arte;
- Debate.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização

- Conhecer o entendimento dos estudantes sobre o tema da aula a partir das perguntas:
 - O que é cultura?;
 - O que é arte?;
 - O que é sociedade?;
- Explicação do tema a partir do processo de transformação que o ser humano vive em seu cotidiano e como é expresso através da arte e da cultura;

Desenvolvimento da aula:

Debate, em roda, sobre o fato ocorrido no dia 21 de fevereiro de 2019 onde um aluno levou a arma do pai para a escola, tirou uma foto com a arma apontada para a professora que estava escrevendo no quadro e os colegas de turma copiando a matéria, para postar nas redes sociais. Assuntos diferentes foram acrescentados:

- Educação;
- Corpo;
- Influências;
- Importância da família;
- Violência diversa e armas, entre outros.

A partir do fato, discutiu-se sobre fatores sociais e culturais para chegarmos no entendimento da função social da arte:

- Como nosso corpo se comporta ao ouvir sobre o fato, ao olhar o fato?;
- Isso pode ser transformado em arte?;
- Quais ensinamentos e críticas podem ser tiradas de artes?
- Montagem de uma frase coreográfica de 8 movimentos que expresse o que a situação discutida te causa, a ser realizada em duplas ou trios (que não ocorreu por falta de tempo);

Recursos Pedagógicos

- Caneta para quadro;
- Apagador.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian.

Licenciatura: Teatro

Aula 4

Tema: Teatro como parte indissociável da cultura

- Delimitação do tema: Jongo e Teatro-Jornal como uma possibilidade de arte livre da hierarquia palco-plateia

Objetivos da aula

- Traçar um panorama histórico da construção do conceito de Teatro;
- Apresentar o Jongo enquanto manifestação dotada de teatralidade;
- Apresentar a poética do oprimido;
- Debater a questão da manipulação midiática e a presença de armas no ambiente escolar através das técnicas do Teatro jornal;

Organização do Conteúdo

- A arte como parte dos hábitos sociais de uma cultura;
- O Jongo como arte livre da divisão palco-plateia;

- A Poética do Oprimido e as técnicas de Teatro jornal (determinação da coordenadora de Teatro).

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Contextualização do surgimento do Teatro a partir dos gregos;
- Desenvolvimento do Teatro até os dias de hoje;
- A teatralidade no Jongo;
- A Poética do Oprimido e o Teatro jornal como quebra das formas de Teatro tradicional;

Desenvolvimento da aula:

- Alongamento simples;
- Círculo de imagem (Teatro Imagem – Augusto Boal) tendo como estímulo termos do Jongo, para aquecimento;
- Providenciar as matérias de jornais para os grupos e pedir para que eles leiam as matérias e criem cenas a partir da leitura, utilizando a técnica de improvisação;

Recursos Pedagógicos

- Jornal



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE MÚSICA DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Alan Silva, Ivana Cabral Almeida, Leonardo Couto Ribeiro, Leonardo Gomes de Paula, Victor Hugo Ayres Freitas.

Licenciatura: Música

Aula 4

Tema: Música como parte indissociável da cultura.

- Delimitação do tema: Jongo e sua musicalidade.

Objetivos da aula

- Contextualizar a Manifestação Cultural Jongo.
- Apresentar os sons dos instrumentos utilizados no Jongo.

Organização do Conteúdo

- Apresentação e história do Jongo;
- O Jongo e o significado dos instrumentos;
- O Jongo e o significado dos pontos.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação do Jongo. Disponível em: [\(374\) E NA RODA DE JONGO QUE O MUNDO GIRA – YouTube](#);

Desenvolvimento da aula:

- Explicação sobre os Pontos e sua importância para a construção do Jongo;
- Experimentação de criação do Ponto a partir do cotidiano deles, acompanhado de palmas e percussão corporal;
- Explicação sobre os timbres dos instrumentos e sua representatividade no Jongo;
- Experimentação com cadeiras, carteiras e a mesa da professora para compreensão da diferença do som dos tambores e a musicalidade dos três tambores que constituem o Jongo.

Recursos Pedagógicos

- Data Show;
- Computador;
- Caixa de Som;
- Cabo conector;
- Cadeira;
- Carteira escolar;
- Mesa.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Regional Norte Fluminense
 Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
 Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 5

Tema: Dança como parte indissociável da cultura

- Delimitação do tema: A relação da Dança e a ancestralidade no Jongo

Objetivos da aula

- Lembrar o que foi dito na aula anterior;
- Compreender os elementos presentes na Dança e o porquê são daquela forma;
- Estimular associações e conexões entre a ancestralidade e a Dança;
- Entender que o cotidiano está intimamente ligado à Dança;
- Vivenciar atividades a partir de palavras;

Organização do Conteúdo

- Elementos do Jongo já trabalhados;
- Vivências a partir de palavras (escolhi montar a aula a partir de palavras geradoras importantes para a construção do Jongo):
 - PÉS;
 - ENERGIA;

- BRINCAR;
- OLHAR/FOCO;
- UMBIGADA;
- PASSOS;
- MÚSICA;
- Roda final.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Lembrar tudo que já foi trabalhado, como:
 - Os termos utilizados, como o MACHADO;
 - O respeito ao TAMBOR;
 - O porquê de se dançar descalço, com os pés tocando o chão, etc.

Desenvolvimento da aula:

- Vivências:
 - PÉS – Descalços (o que não aconteceu, pois relutaram para tirar os sapatos), caminhar pelo espaço seguindo os comandos (arrastar, pisar, entre outros);
 - ENERGIA – Jogo onde se formam duas rodas, uma dentro da outra. Uma roda Dança para dentro da roda e a outra para fora da roda. Num segundo momento, uma roda Dança com a outra;
 - BRINCAR – Inspirado na brincadeira da andorinha voou, famosa nas festas juninas, o jogo tinha como objetivo um pegar o outro dentro da roda seguindo o ritmo da Música, porém não podia correr;
 - OLHAR/FOCO – Círculo do olhar, adaptado em 3 fases (num primeiro momento só trocam olhares; num segundo momento trocar olhar e um sorriso; num terceiro momento trocar olhar, sorriso e abraço);
 - UMBIGADA – Após ensinar a umbigada, caminharão pelo espaço e ao meu comando, quem eles cruzarem o olhar realizarão a umbigada;
 - PASSOS. Disponível em: [\(348\) Danças Brasileiras – Jongo \(2 de 3\) – YouTube](#)
 - AMASSA CAFÉ;
 - MANCADOR;
 - 1,2;

- CONTRATEMPO;
- TABIADO;
- MÚSICA:
 - PONTO – O criado ou a Música;
 - TAMBORES;
 - PERCUSSÃO – Palmas;
- Roda final (só se conseguiu com uma turma).

Recursos Pedagógicos

- Caixa de Som;
- Cabo conector;
- Celular.

APÊNDICE E - PLANOS DE AULA - 2º Bimestre**REGIÕES CENTRO-OESTE/SUL****CAVALHADA, CURURU E SIRIRI E DANÇA DAS
FITAS**

*“O cururu é pra cantá;
O cururu é pra Dança,
E agora vamos fala;
Da linda Cuiabá.”*

(AVOA, AVOA TUIUIÚ. Intérprete: Grupos Folclóricos Mato-grossenses. Cuiabá, MS:
[Data desconhecida])



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian

Licenciatura:

Teatro

Aula 6

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Centro-Sul: Cavalhada

- Delimitação do Tema: Cavalhada e sua teatralidade.

Objetivos da aula

- Apresentar a cavalhada enquanto manifestação teatral popular;
- Traçar um panorama histórico medievo – colonização portuguesa e os impactos desse contexto na cavalhada;
- Apresentar as características marcantes de um Teatro religioso;
- Trabalhar a relação palco-plateia em diferentes organizações espaciais;
- Debater a profissionalização presente no fazer da cavalhada.

Organização do Conteúdo

- A cavalhada e seu contexto;

- Personagens;
- Os cavaleiros: Mouros X Cristãos;
- A corte;
- Diferentes organizações Palco-Plateia.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação de vídeo sobre as cavalhadas de Santo Amaro. Disponível em: [\(373\) CAVALHADA DE STO AMARO – YouTube](#) e [\(373\) CAVALHADA 2017 – YouTube](#);
- Apresentação do contexto histórico;
- Teatro como catequese.

Desenvolvimento da aula:

- Aquecimento: Corridas de revezamento;
- Ruas e Vias: Cristão x Mouro;
- Adaptação do Espelho: Mouros VS cristãos.
- Roda de conversa sobre as práticas e a relação deles com a cavalhada;

Recursos Pedagógicos

- Projetor;
- Bastões de madeira;



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE MÚSICA DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Alan Silva, Ivana Cabral Almeida, Leonardo Couto Ribeiro, Leonardo Gomes de Paula, Victor Hugo Ayres Freitas.

Licenciatura: Música

Aula 7

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Centro-Sul: Cururu e Siriri.

- Delimitação do Tema: Cururu e Siriri e sua musicalidade.

Objetivos da aula

- Apresentar o Cururu e o Siriri enquanto manifestação musical popular;
- Conhecer os instrumentos específicos;
- Entender as raízes musicais dessas Manifestações Culturais Populares brasileiras e a relação existente entre elas;
- Perceber a importância da tradição oral;
- Introdução à Manifestação Cultural indígena.

Organização do Conteúdo

- O Cururu e o Siriri (como unidade musical) e seu contexto histórico;
- Termos utilizados para a construção musical dessas Manifestações Culturais Populares brasileiras;
- Vivenciar através os timbres dos instrumentos, através do corpo.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação de vídeo sobre o Cururu e o Siriri. Disponível em: [\(374\) Cururu e Siriri – Tradição no Coração – 3º Semestre UFMT – YouTube](#);
- Explicação mais específica dessas manifestações populares com o apoio do violão;
- Apresentação dos devidos instrumentos;

Desenvolvimento da aula:

- Identificação dos instrumentos dessas manifestações e de outros mais conhecidos, através do som, para estabelecer uma relação;
- Brincadeira do Telefone sem Fio Corporal;
- Vivência rítmica corporal, simulando uma máquina;
- Vivência rítmica para trabalhar os pulsos do cururu e Siriri.

Recursos Pedagógicos

- Caderno;
- Violão;
- Caneta;
- Data Show;
- Caixa de som;
- Conector;
- Computador.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Regional Norte Fluminense
Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 8, 9 e 10 (devido ao tempo que eles levaram para entender a dinâmica)

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Centro-Sul: Dança das Fitas.

- Delimitação do tema: A visão eurocêntrica em relação à Dança das Fitas

Objetivos da aula

- Contextualizar a Dança das Fitas;
- Compreender os elementos presentes na Dança e o porquê são daquela forma;
- Estimular associações e conexões entre a cultura e a Dança;
- Vivenciar atividades a partir de palavras;

Organização do Conteúdo

- Contexto histórico;
- A Dança em si;

- Vivências a partir de palavras (escolhi montar a aula a partir de palavras geradoras importantes para a construção do Jongo):
 - CASAL;
 - OLHAR/FOCO;
 - LATERALIDADE;
 - PÉS;
 - ALEGRIA;
 - PASSOS;
 - MÚSICA.
- Lembrar as vivências entre as aulas subsequentes;
- Final: a própria Dança das Fitas.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Explicação do contexto histórico da Dança das Fitas;
- Apresentação de vídeo sobre a própria. Disponível em: [\(375\) ENART 2013 DANÇA PAU DE FITAS CTG RONDA CHARRUA CAMPEÃO ENART 2013 – YouTube](#) .

Desenvolvimento da aula:

- Vivências:
 - CASAL – Após a divisão em casais, vivenciar a Dança em par sem perder o contato do olhar;
 - Surgiu a pergunta de não poder formar casal do mesmo sexo?
 - OLHAR/FOCO – Círculo do olhar, em relação ao grupo e forma da Dança, só com a fase de trocar olhares com o intuito de ter foco e reconhecer a Dança grupal;
 - LATERALIDADE – Jogo Ruas e Velas adaptado com os seguintes comandos:
 - 1 – Virar para a direita;
 - 2 – Virar para a esquerda;
 - 3 – Trocar de lugar com o colega do lado;
 - 4 – Trocar de lugar com o colega da fileira de trás;
 - 5 – Trocar de fileira;
 - PÉS – Contratempo com os pés;

- ALEGRIA – Antes de ensinar os passos, foi algo pedido, que era muito importante;
- PASSOS.
 - ZIGUE-ZAGUE;
 - A FORMA DA CABEÇA EM RELAÇÃO AO CORPO;
 - TROCA DE LUGAR E PARES;
 - RODA COMPOSTA POR MULHERES E RODA COMPOSTA POR HOMENS;
 - DIVISÃO EM QUARTETOS;
 - CONTATO VISUAL COM O PARCEIRO;
- MÚSICA:
 - RITMO – Usar o contratempo dos pés para ajudar a compreender o ritmo.
- A Dança em si (só se conseguiu com as turmas da manhã).

Recursos Pedagógicos

- Caixa de Som;
- Cabo conector;
- Celular.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Regional Norte Fluminense
 Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
 Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turno: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 11

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Centro-Sul.

- Delimitação do tema: Estudo dirigido sobre as manifestações culturais estudadas no bimestre e entrega das apostilas.

Objetivos da aula

- Entregar as apostilas preparadas por nós com o intuito de ser uma ferramenta auxiliadora;
- Fornecer um estudo dirigido de perguntas sobre as manifestações culturais vivenciadas no bimestre;
- Estimular associações e conexões entre as vivências e o conteúdo teórico.

Organização do Conteúdo

- Apostilas;

- Estudo dirigido.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Explicação sobre as apostilas e sua função para o estudo deles;

Desenvolvimento da aula:

- Estudo dirigido com as perguntas das provas, com intuito de ajudar na construção de associações e conexões entre a teoria e a prática vivenciada:
 - “O Pau de Fitas consiste numa brincadeira sem necessidade de grandes recursos, sendo assim, sobrevive apenas da boa vontade de seus participantes e de sua comunidade.” Explique a história que deu origem à Dança das Fitas.
 - “(...) Também chamada jardineira e trança esta Dança se disseminou nos estados do Sul. (...)”. Como funciona a coreografia da Dança das fitas?
 - “A disposição das fitas que pendem do mastro central, e são seguradas do lado oposto pelos participantes podem ser traduzidas como copartícipes da criação (...)” (AMORIM, 2013, P.7) Há 3 sentidos para a representação das fitas, segundo Amorim, quais são eles?
 - Quais as influências da origem do cururu e Siriri, segundo Santos?
 - “Essa Dança, juntamente com o cururu, são por excelência as Danças populares de Mato Grosso, embora o Siriri possa ser encontrado em outros estados do país, principalmente no nordeste, mas de forma bastante diferenciada, como roda infantil, muito comum entre as crianças.” (SANTOS, 2009, p. 8) Explique como funciona a Dança Siriri.
 - “São duas manifestações folclóricas típicas da região pantaneira que poderiam ter sido extintas, se não fosse a dedicação de gerações em passar para frente os versos, passos e sequências que fazem parte da cultura popular de Mato Grosso.” Tanto o cururu quanto o Siriri tem uma relação íntima com a Música e a Dança, explique como isso se dá.
 - “Os folguedos populares e tradicionais serviam para quando o povo, concentrado nas grandes festas religiosas ou não, tivesse nas formas espetaculares de uma cavalcada, por exemplo, uma lição objetiva (...)”.

Explique a dramaturgia da cavalcada e pra quê era utilizada para dar uma lição para o povo.

- “(...) a cavalcada pode ser reconhecida como um Teatro folclórico (...)” A autora afirma que a manifestação cavalcada é um Teatro. Explique o porquê relacionando os elementos existentes em cada um.
- “Cantam versos e toadas sobre amor, religião, política, “causos”, ou o que o mestre cururueiro quiser. Nos versos, é demonstrado todo o conhecimento do cururueiro.” Explique os termos carreira, verso, trôvo e toada.
- Pensando em tudo que estudou e praticou, qual relação pode ser feita entre essas 3 manifestações? (Logicamente, sem ser a que “faz parte da cultura brasileira” ou algo do tipo)

Recursos Pedagógicos

- Caneta para quadro.

APÊNDICE F - PLANOS DE AULA - 3º Bimestre**REGIÃO NORTE****ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA**

*“Ero tori, ero tori tori
Ero tori, ero tori tori
Ero tori, ero tori
Ero takua, ero takua takua
Ero takua, ero takua takua
Ero takua, ero takua”*

(ÑANDE ARANDU PYGUÁ. MEMÓRIA VIVA GUARANI. [S. l.]: MCD, 2004.)



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Regional Norte Fluminense
 Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
 Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 12

Tema: Introdução à Contemporaneidade.

- Delimitação do tema: Arte Contemporânea.

Objetivos da aula

- Introduzir a arte contemporânea;
- Apreciar imagens das manifestações artísticas indígenas contidas na aula;
- Perceber a relação da arte em nosso cotidiano e como ela é construção dos nossos costumes, crenças e transformações;
- Estimular associações e conexões entre a arte, a sociedade e o cotidiano.

Organização do Conteúdo

- Conceitos;
- Artista na Sociedade;
- Reflexões.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Apresentação em slides:
 - Conceito de Arte Contemporânea.

Desenvolvimento da aula:

- Continuação dos slides:
 - O papel do artista na sociedade;
 - Cotidiano;
- Discussão a partir das perguntas e imagens presentes nos slides.

Recursos Pedagógicos

- Caneta para quadro;
- Data Show;
- Computador;
- Rádio.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Regional Norte Fluminense
 Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
 Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 13 e 14 (o tema foi dividido em duas aulas devida à carga teórica)

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Norte.

- Delimitação do tema: Arte Indígena.

Objetivos da aula

- Apreciar imagens das manifestações artísticas indígenas;
- Perceber a relação da arte indígena em nosso cotidiano e história;
- Estimular associações e conexões entre tudo que é ensinado até aquele momento na escola com as informações trazidas dos livros didáticos sobre a cultura indígena.

Organização do Conteúdo

- Contexto histórico;
- Arte e Artefatos;
- Música e Dança;
- Reflexões.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Apresentação em slides:
 - O que você sabe sobre a arte indígena?
 - Por que estudar isso?

Desenvolvimento da aula:

- Continuação dos slides:
 - Arte e artefatos:
 - Pinturas e adornos corporais;
 - Artes Líticas;
 - Cerâmica;
 - Música e Dança;
 - Rituais;
- Discussão a partir das perguntas presentes nos slides.

Recursos Pedagógicos

- Caneta para quadro;
- Data Show;
- Computador;
- Rádio.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE MÚSICA DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Alan Silva, Ivana Cabral Almeida, Leonardo Couto Ribeiro, Leonardo Gomes de Paula, Victor Hugo Ayres Freitas.

Licenciatura: Música

Aula 15

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Norte.

- Delimitação do Tema: Cultura Indígena e sua musicalidade.

Objetivos da aula

- Apresentar a Música indígena e sua representatividade;
- Conhecer os instrumentos específicos;
- Entender os elementos musicais constituintes da linguagem artística e sua importância cotidiana.

Organização do Conteúdo

- Utilização da Música;
- Importância da Música e sua função;
- Instrumentos e suas especificidades.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação de slides:
 - Rituais religiosos;
 - Socialização;
 - Cura;
 - Ligação com os ancestrais;
 - Instrumentos e suas funções.

Desenvolvimento da aula:

- Vivência rítmica para trabalhar os pulsos, a duração e o andamento da Música indígena, através da percussão corporal;
- Vivência rítmica para trabalhar tempo e deslocamento, em roda;
- Exemplificaram um instrumento (chocalho, feito de material reciclável), mas utilizaram também materiais cotidianos para produzir som;
- Vivência rítmica para trabalhar a intensidade através dos materiais cotidianos dos estudantes (caderno e caneta).

Recursos Pedagógicos

- Chocalho, feito de copo descartável, arroz e durex;
- Caderno;
- Caneta;
- Data Show;
- Caixa de som;
- Conector;
- Computador.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de
Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian

Licenciatura:

Teatro

Aula 16

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Norte

- Delimitação do Tema: Cultura Indígena e sua teatralidade.

Objetivos da aula

- Apresentar como o social interfere no cotidiano das tribos devido às dificuldades de relacionamento entre os grupos sociais;
- Perceber como a teatralidade está presente em rituais, confrontos e até mesmo no jeito de se portar;
- Debater a discriminação recorrente até hoje.

Organização do Conteúdo

- Cotidiano indígena e suas dificuldades;
- Debate;
- Vivências teatrais.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação de vídeo sobre a luta dos indígenas em defesa do seu espaço territorial e social. Disponível em: [\(384\) Povos indígenas pedem socorro – YouTube](#) ;
- Debate sobre o vídeo e o que realmente sabemos sobre os indígenas.

Desenvolvimento da aula:

- Jogos de Teatro-Imagem, individual e em quarteto;
- Brincadeira tradicional Tok-Patok;
- Jogo da Marcha.

Recursos Pedagógicos

- Data Show;
- Computador;
- Caixa de som;
- Cabo conector;
- Bastões de madeira.



Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Regional Norte Fluminense
 Colégio Estadual Doutor Phillippe Uebe
 Disciplina Artes

PLANO DE AULA

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Aula 17

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Norte.

- Delimitação do tema: Arte Indígena Contemporânea.

Objetivos da aula

- Relembrar as aulas anteriores de Arte Contemporânea e Arte Indígena;
- Apreciar imagens dos quadros do artista Jaider Esbell;
- Perceber a luta e o reconhecimento do artista na sociedade e no meio artístico;
- Estimular associações e conexões entre a visão da sociedade perante a arte dos indígenas e o que eles realmente produzem.

Organização do Conteúdo

- Associação e conexão dos conteúdos anteriores do bimestre;
- História do artista;
- Exposição do artista;
- Vídeo;

- Atividade.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização:

- Discussão sobre o que tinham entendido até o momento associando os conteúdos do bimestre;
- Apresentação em slides:
 - Quem é Jaider Esbell? (e uma leve bronca em uma turma para valorizarem o que tem, o que aprendem e o que querem para suas vidas)
 - Apreciação das imagens dos quadros da exposição “IT WAS AMAZON”.

Desenvolvimento da aula:

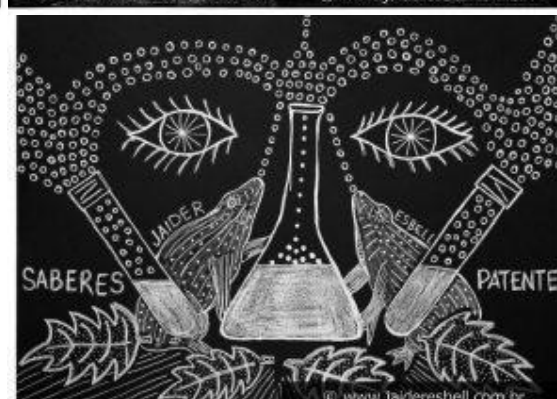
- Vídeo sobre o trabalho do artista. Disponível em: [\(384\) Jaider Esbell – YouTube](#).
- Debate em grupo sobre uma imagem escolhida da exposição;
- Apresentação do debate em grupo para realizar um debate com a turma.

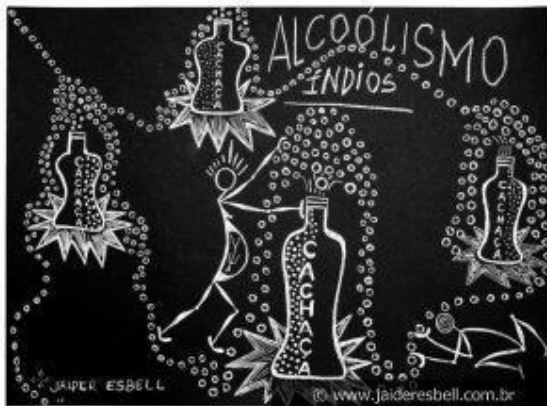
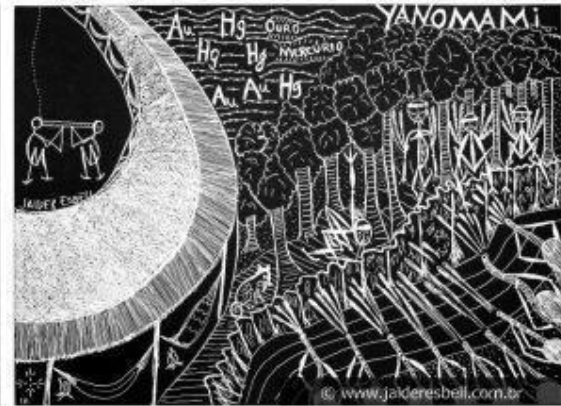
Recursos Pedagógicos

- Caneta para quadro;
- Data Show;
- Computador;
- Cabo conector;
- Caixa de som.

EXPOSIÇÃO WAS IT AMAZON – Jaider Esbell

Exposição a ser discutida hoje...







Fonte: Galeria Jaider Esbell.

APÊNDICE G - PLANOS DE AULA - 4º Bimestre

REGIÃO NORDESTE

MAMULENGO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian

Licenciatura:

Teatro

Aula 18

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Nordeste.

- Delimitação do Tema: Mamulengo.

Objetivos da aula

- Apresentar o contexto da Manifestação Cultural escolhida;
- Perceber como o cotidiano, o social e a cultura norteiam as histórias criadas, para as linguagens artísticas, dessa manifestação cultural;
- Como acontece o mamulengo;
- Vivenciar o Teatro de bonecos.

Organização do Conteúdo

- Contexto;
- Vivências corporais e teatrais.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Apresentação de slides sobre contexto e características:
 - Mapa do Brasil;
 - Características do Mamulengo;
 - Bonecos;
 - Mateus/Mateo.
- Apresentação de vídeo sobre apresentação de mamulengo. Disponível em: [\(400\) cana Teatro de mamulengo – YouTube](#) .

Desenvolvimento da aula:

- Aquecimento: Rú;
- Jogo do Toque: ao tocar o colega, este movimentava a parte;
- Adaptação do Toque: o mesmo jogo, porém utilizando elástico;
- Jogo de Improvisação: das Mãos (adaptação).

Recursos Pedagógicos

- Data Show;
- Computador;
- Elásticos;
- Caneta de quadro.



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE MÚSICA DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Alan Silva, Ivana Cabral Almeida, Leonardo Couto Ribeiro, Leonardo Gomes de Paula, Victor Hugo Ayres Freitas.

Licenciatura: Música

Aula 19

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Nordeste.

- Delimitação do Tema: Mamulengo e a sua musicalidade.

Objetivos da aula

- Trabalhar a escuta ativa;
- Entender a importância do Mateus/Mateo;
- Entender a importância da Música na manifestação cultural;
- Transformar em sonoplastia.

Organização do Conteúdo

- Escuta;
- Pulsação;
- Andamento
- Sonoplastia.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Divisão em grupos;
- Escutar e identificar sons presentes no cotidiano deles;
- Conceito de sonoplastia e sonorização.

Desenvolvimento da aula:

- Atividade de sonorização com os objetos presentes em sala;
- Criação de célula rítmica com esses objetos.

Recursos Pedagógicos

- Papel;
- Caneta;
- Carteira escolar;
- Caderno.



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian

Licenciatura:

Teatro

Aula 20 e 21

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Nordeste.

- Delimitação do Tema: Mamulengo.

Objetivos da aula

- Confeccionar os bonecos com garrafas, tecidos, isopor, fitas, cola, entre outras coisas;
- Preparar a avaliação que seria o Teatro de mamulengos.

Organização do Conteúdo

- Construção do tema do mamulengo;
- Confeccção.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Discurso sobre a importância do material a ser utilizado e o cuidado com ele;
- Divisão em grupos.

Desenvolvimento da aula:

- Construção dos personagens e tema dos bonecos dos grupos;
- Preparação das garrafas para os bonecos;
- Confecção dos bonecos a partir dos temas e personagens de cada grupo.

Recursos Pedagógicos

- Fita Crepe;
- Garrafas pet de 600 ml;
- Tinta Guache;
- Pincel;
- Pistola de cola quente;
- Cola quente;
- Tesoura;
- Estilete;
- Tecido;
- Copo descartável;
- Bolas de isopor de vários tamanhos;
- Lã;
- Cola Branca;
- Cola de Isopor;
- Palito de picolé;
- Grampeador;
- Grampo;
- Adesivos.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PLANO DE AULA MONTADO PELOS BOLSISTAS DE TEATRO DO PIBID

Instituição-Campo: Escola Estadual Doutor Philippe Uebe

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Médio

Ano de Escolaridade: 9º Fundamental/ 2º Médio

Turnos: Manhã e

Noite

Professora da Turma: Joana

Certo

Bolsistas: Andressa Carvalho Valpaços da Rosa, Hernani Souza Brito, Iago Miranda de Freitas, Nadine Peixoto Rangel, Patrick Lian

Licenciatura:

Teatro

Aula 22

Tema: Manifestações culturais da macrorregião Nordeste.

- Delimitação do Tema: Mamulengo.

Objetivos da aula

- Praticar o mamulengo desde a concepção da história até a apresentação;
- Vivenciar a manipulação dos bonecos;
- Preparar a avaliação que seria o Teatro de mamulengos.

Organização do Conteúdo

- Construção da história do Teatro de mamulengos;
- Vivências teatrais e corporais;
- Manipulação;
- Apresentação como treino para a avaliação.

Procedimentos Metodológicos

Contextualização inicial:

- Construção da história de cada grupo que será apresentado na avaliação.

Desenvolvimento da aula:

- Em duplas, eles leem um para o outro trava-línguas;
- Vivência de contar história com malabarismo;
- Manipulação;
- Apresentação Final.

Recursos Pedagógicos

- Cadeira;
- Carteira escolar;
- Tecido;
- Papel;
- Bolinha de papel;
- Bonecos.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR PHILLIPPE UEBE.

Nome:

Idade:

Turma:

Ano:

Quanto a Arte

1. A) O que era arte para você antes da experiência com a professora Joana e o PIBID?

- B) E depois dessa experiência?

- C) E quanto ao ensino de artes?

2. Já tiveram contato externo com as linguagens estudadas anteriormente? E depois das aulas, surgiu o interesse por alguma?

3. Gostariam de ter Artes nos outros anos do ensino médio? Justifique.

() Sim

() Não

Quanto ao PIBID

4. O PIBID contribuiu para o ensino da Arte?

() Sim () Não

5. Gostaram da participação do PIBID?

() Sim () Não

6. As aulas e a metodologia utilizada pela professora e os bolsistas foram interessantes? Justifique sua resposta.

() Sim () Não

7. O que achou das três linguagens — Dança, Música e Teatro — sendo trabalhadas unidas? É válida essa união para o ensino da Arte?

8. Ficaram perceptíveis as características de cada linguagem artística, mesmo sendo trabalhadas unidas?

() Sim () Não

9. Os recursos utilizados para a construção da aula fortaleceram o ensino? Justifique.

() Sim () Não

10. Os bolsistas do PIBID ajudaram como uma referência em relação ao ambiente universitário?

() Sim () Não

Quanto às aulas

11. De qual linguagem artística agostou mais?

12. O que achou de ter como conteúdo as manifestações culturais brasileiras? Justifique a sua resposta.

13. Qual a manifestação estudada você mais gostou? Justifique sua resposta.

14. A aliança da prática com a teoria contribuiu para a compreensão do conteúdo? Justifique sua resposta.

Sim Não

15. Acha importante que as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras sejam trabalhadas nas escolas, por mais que já seja obrigatório por lei? Justifique sua resposta.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS BOLSISTAS DO PIBID ARTES/IFF ATUANTES NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR PHILLIPPE UEBE.

Nome:

Curso:

Quanto ao PIBID

1. Na sua opinião, o PIBID é válido para os cursos de licenciatura na área de Artes (Artes Visuais, Artes Plásticas, Artes Cênicas Dança, Música e Teatro)? Justifique sua resposta.

Sim Não

2. Na sua opinião, o PIBID é válido para o trabalho no ensino fundamental e ensino médio? Justifique sua resposta.

Sim Não

3. A seu ver, o PIBID contribuiu para o seu trabalho em sala de aula?

Sim Não

4. O PIBID atingiu suas expectativas? Justifique sua resposta.

Sim Não

5. Foi possível pôr em prática no PIBID o que vem aprendendo na graduação em licenciatura?

-
-
6. A experiência com o PIBID, no C. E. Dr. Phillippe Uebe, contribuiu para a sua formação de licenciado?

Quanto às aulas

7. Qual sua opinião sobre como foi realizado o trabalho unificado das três linguagens — Dança, Música e Teatro — durante o processo?

8. É válida essa união das linguagens para o ensino de Artes?

9. A metodologia escolhida e os recursos utilizados para a construção da aula fortaleceram o ensino? Justifique.

Sim Não

10. A aliança da teoria com a prática contribuiu para a compreensão do conteúdo? Justifique sua resposta.

Sim Não

11. Após o processo construído com os estudantes no ano de 2019, qual a sua percepção sobre a decisão de trabalhar as manifestações culturais brasileiras como conteúdo unificante das três linguagens? Justifique a sua resposta.

12. Na sua visão, qual a contribuição do trabalho com as manifestações culturais para o aprendizado dos estudantes? Justifique sua resposta.

13. É importante trabalhar as manifestações culturais indígena e afro-brasileira nas escolas? Justifique sua resposta.
