



# Extensão em Revista

*Edição Especial*

**Polo Arte**  
jan. 2022

ISSN 2525-5347

**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS

  
**PROEX**  
Pró-Reitoria de Extensão  
e Assuntos Comunitários



*editora*  
**UEA**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima  
**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa  
**Reitor**

Cleto Cavalcante de Souza Leal  
**Vice-Reitor**

*editora* UEA

Maristela Silva  
**Diretora**

Socorro Freitas  
**Secretária Executiva**

Síndia Siqueira  
**Editora Executiva**

Samara Nina  
**Produtora Editorial**

André Teixeira  
**Revisão**

André Luiz Tannus Dutra  
**Editor Chefe**

Isaque dos Santos Sousa  
**Editor Científico**

Flávia Roberta Ferreira de Souza  
**Secretária Executiva**

Amanda da Silva Pinto - ESAT/UEA  
Hirlandia Milon Neves - ESAT/UEA  
Simara Brasil Couto de Abrantes - CEFA/SEDUC  
Olvidia Dias da Cruz Sobrinha - GFC/DDPM/SEMED  
Raquel Maia Mattos - DDPM/SEMED  
Pollyanna D'Avila Gonçalves Dias - GFC/SEMED  
**Conselho Científico**

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>O PROFESSOR DE ARTE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO AMAZONAS</b>	<b>6</b>
<b>ENSINAR E APRENDER ARTE, MESMO À DISTÂNCIA</b>	<b>26</b>
<b>RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: TEATRO-EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>34</b>
<b>A DANÇA AUXILIANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA BÁSICA: MATEMÁTICA QUE DANÇA</b>	<b>47</b>

**O DESENVOLVIMENTO  
ESTÉTICO-MUSICAL A PARTIR DA  
PRÁTICA INSTRUMENTAL DA  
FLAUTA DOCE** **62**

**ARTE E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS  
SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E  
HETERONORMATIVIDADE NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES/AS DA  
SEMED/MANAUS** **79**

**DANÇA E APRENDIZAGEM:  
TEXTURAS E TEXTOS NUM  
PROCESSO CRIATIVO** **97**

**PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO  
ALUNO FRENTE AOS  
MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DA  
ARTE MODERNA** **110**

**ARTE, CULTURA E CIDADANIA** **119**

**EDIÇÃO ESPECIAL DE ARTE - EXTENSÃO EM REVISTA**

O Programa de Extensão Polo Arte na Escola – UEA, em parceria com a Gerência de Formação Continuada – GFC/DDPM/SEMED e Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), tem um prazer imenso nesta realização, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, publicando e compartilhando na edição especial experiências pedagógicas em formato de artigos e relatos de experiência na área de Arte. Tal área de conhecimento na Escola é um campo de muitas possibilidades e potencialidades, porém de pouca visibilidade, ponto este sendo reposicionado pela “Extensão em Revista”, abrindo um espaço para dar notoriedade a essas riquíssimas experiências e pesquisas na arte de ensinar Arte, mediada e registrada por arteducadores da rede básica de ensino do Estado do Amazonas.

Os professores que se debruçaram sobre os presentes e valiosos manuscritos são participantes ativos do Programa junto às secretarias municipal e estadual de educação no que concerne às formações continuadas e encontros de compartilhamento em Arte promovidos em tais parcerias. As políticas educacionais para esta área de conhecimento são insipientes, passando pelas múltiplas dificuldades de infraestrutura para a realização de atividades artísticas até a desvalorização tanto da disciplina como do profissional professor de Arte. O material compartilhado a seguir é resultado de árduas lutas de fazer acontecer uma educação em Arte de qualidade, abrangendo todas as dimensões do conhecimento desta área, a saber: fruição, estesia, criação, crítica, reflexão e expressão, as quais sensibilizam o estudante de formas outras não exercitadas nas demais disciplinas, nas quais a oralidade, leitura e escrita são predominantes. A Arte é fulcral na Educação, visto sua proposta em exercitar formas outras de sentir e perceber o mundo, fazendo com que sejam diversificadas as formas de construir conhecimento e constituir linguagens.

O Polo Arte Escola da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi implementado no dia 10 de março de 2005, a partir do termo de convênio de cooperação entre a Universidade e o Instituto Arte na Escola. Por sua natureza, o Polo Arte UEA se encontra instalado na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) e conta com o apoio da direção dessa Unidade e também da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade. Polo, Instituto, Pró-Reitoria de Extensão e Secretarias de Educação, juntos não medem esforços para promover aperfeiçoamento profissional a estes atores da Arte-Educação e caminhar ao lado desses que, com muita bravura e competência, realizam pedagogia e ciência junto a seus discentes e enriquecem nossa área de conhecimento: Arte!

*Profª. Dra. Amanda Pinto*

*Coordenadora Geral do Programa Arte na Escola-ESAT/UEA*



## O PROFESSOR DE ARTE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

---

**Bjarne Lima Furtado** - Acadêmico do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Especialista em Docência do Ensino Superior (La Salle) e Licenciado em Educação Artística (UFAM), técnico pedagógico da Coordenação de Educação Física e Arte da SEDUC-AM. Email: bjarne.matri@seduc.net

**Simara Brasil Couto de Abrantes** - Mestranda em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Licenciada em Pedagogia (UNICESUMAR) e Educação Artística (UFAM), Técnica Pedagógica na Coordenação de Educação Física e Arte - CEFA/SEDUC-AM. Email: simara@seduc.net

---

**RESUMO:** O presente artigo busca compreender o estado do componente curricular Arte a partir do relatório dos resultados da pesquisa aplicada às escolas da rede estadual de ensino do Amazonas e, com isso, conhecer e revelar os caminhos alternativos possíveis à potencialização de seu exercício no contexto escolar, bem como das práticas do professor. O objetivo é analisar o atual quadro de formação inicial do professor que ministra Arte, por outro lado, identificar as necessidades pedagógicas desse componente curricular. A metodologia se estabeleceu sob a forma de pesquisa quantitativa com procedimento documental, mediante materiais de fontes primárias e secundárias. O resultado apresenta um processo de ensino e aprendizagem em Arte que desenvolve uma tendência crítica à vulnerabilidade. Assim, variados são os elementos condicionantes que levam o estado do Amazonas à manutenção deste quadro situacional, quais sejam: Profissionais de outras formações iniciais que mediam o ensino e a aprendizagem em Arte; Incompreensão de alguns atores da rede sobre o papel social e humano que a arte desempenha na formação do indivíduo. Recomenda-se a formação continuada dos professores, apoio à implementação de programas e projetos e aquisição de materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento do componente. Pretende-se apoiar as respostas à luz do que dispõem os principais documentos que tratam da matéria: a Constituição Federal do Brasil, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e os Planos Nacional e Estadual de Educação.

**Palavras-chave:** Professores de arte. Formação Inicial. Políticas Públicas Educacionais.

**ABSTRACT:** The present article seeks to understand the state of the curricular component Art from the report of the results of the research applied to schools in the state education network of Amazonas and, with that, to know and reveal the possible alternative ways to enhance their exercise in the school context, as well as such as the teacher's practices. The objective is to analyze the current framework of initial teacher training that teaches Art and, on the other hand, to identify the pedagogical needs of this curricular component. The methodology is used in the form of quantitative research with documentary procedure, using materials from primary and secondary sources. The result presents a teaching and learning process in Art that develops a critical tendency to vulnerability. Thus, the conditioning elements that lead the state of Amazonas to maintain this situational picture are varied, which are: Professionals from other initial backgrounds who mediate teaching and learning in Art; Misunderstanding of some

actors in the network about the social and human role that an art plays in the formation of the individual. Continued teacher training is recommended, support for the implementation of programs and projects and the acquisition of specific teaching materials for the development of the component. It is intended to support the responses in light of what the main documents dealing with the matter do: the Federal Constitution of Brazil, the Law of Directives and Basis for National Education - LDB, the Common Curricular National Base - BNCC, National Curriculum Guidelines - DCN and the National and State Education Plans.

**Keywords:** Art teachers. Initial formation. Educational Public Policies.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir acerca do relatório dos resultados da pesquisa aplicada às escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. Trata-se de uma percepção sobre o estado do componente curricular Arte e sobre os caminhos possíveis de potencialização de seu exercício no contexto escolar e das práticas do professor.

A Coordenação de Educação Física e Arte – CEFA<sup>1</sup> realizou tal pesquisa por meio de formulário *Google* aplicado a todos os professores de Arte da rede estadual de ensino a fim de analisar o atual quadro de formação inicial do professor que ministra Arte e identificar as necessidades pedagógicas desse componente curricular. Para tanto, duas questões nortearam os objetivos desta pesquisa: Qual a formação inicial do professor que ministra Arte atualmente nas escolas da rede estadual de ensino? No que implicam as necessidades pedagógicas para o desenvolvimento do ensino da Arte da Secretaria de Estado de Educação e Desporto?

O processo desta pesquisa teve início em 19 de fevereiro de 2019, sendo finalizado no dia 29 de março do mesmo ano e aplicado aos sessenta e dois municípios do estado do Amazonas. Responderam à pesquisa apenas 27 destes, o que representa um percentual de 43,54% do total.

Os dados apresentados no relatório demonstram a situação atual do componente Arte obtidos por meio da aplicação do questionário diagnóstico aos professores que ministram o referido componente. Na composição do relatório os dados foram considerados a partir de fontes primárias e secundárias fornecidos pelos setores competentes da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC e outros em sites disponíveis em publicações diversas e oficiais.

---

<sup>1</sup> Coordenação de Educação Física e Arte – CEFA: Setor ligado à Gerência de Ensino Regular - GER que pertence ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE/SEDUC-AM, responsável pela criação e monitoramento de políticas e programas educacionais voltadas para rede pública de ensino do estado do Amazonas.



**Objetivos**

- Analisar o atual quadro de formação inicial do professor que ministra arte nas escolas da rede estadual de ensino;
- Identificar as necessidades pedagógicas do componente curricular Arte.

**METODOLOGIA**

Quanto à sua natureza, a iniciativa se estabeleceu sob a forma de pesquisa aplicada para atender a finalidades imediatas como produtos e/ou processos a serem desenvolvidos na educação básica da rede estadual de ensino pela SEDUC/AM. Dessa maneira, configurou-se em uma abordagem quantitativa com o uso de recursos e técnicas de estatística, traduzindo em números os conhecimentos gerados.

Com procedimento documental, baseou-se em materiais primários e secundários, tendo como instrumento de coleta primário o questionário aplicado pela CEFA, intitulado “Relatório de Pesquisa de Demandas para Programas e Projetos em Arte”, e como instrumentos de coleta secundários: Relatório de Regência do componente Arte da Gerência de Lotação – GELOT/DGP/SEDUC-AM, Planilha de turmas data base 2019 da Gerência de Pesquisa e Estatística – GEPES/DPGF/SEDUC-AM, Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2018 realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Documento Base do Plano Estadual de Educação – PEE/AM, documento de 16 de abril de 2019, subscrito pelo Centro de Formação Profissional Padre Anchieta - CEPAN, Diagnóstico do Movimento Todos pela Educação publicado na Folha de São Paulo.

Os dados primários são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os secundários são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (GIL, 2008).

Do questionário veiculado como instrumento de coleta de dados utilizou-se um conjunto de sete perguntas que responderam ao interesse dos objetivos propostos neste artigo. A aplicação do questionário aconteceu de forma online via formulário do *Google Docs*. Quanto aos respondentes, contou-se com uma amostra de 160 professores que atuam na rede pública de ensino, ministrando o componente curricular Arte.

A população estatística de interesse deste estudo compreendeu todos os profissionais habilitados em Arte (Artes Visuais, Música, Dança, Educação Artística e

Teatro) da rede estadual de ensino em número de 240 professores. Com efeito, após compulsar as planilhas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, descobriu-se que existem na rede estadual de ensino 2.668 professores atuando neste componente, porém o questionário foi respondido por 160 profissionais do magistério habilitados e não habilitados em Arte.

Conforme destacado, o universo da pesquisa envolveu 62 municípios dos quais 27 fizeram parte da amostra, constituindo 43,54% da totalidade submetida, portanto, 7 coordenadorias da Capital e 26 municípios do estado do Amazonas.

Referente ao ano letivo de 2019, a definição da amostra se constituiu pelo conjunto de professores de Arte das escolas regulares da rede estadual de ensino e contou com a participação de 160 respondentes sendo 93 relacionados à capital e 67 ao interior.

Dos 160 professores entrevistados 58 são habilitados em Arte, correspondendo a 36% desta totalidade e 102 não são habilitados, ou seja, 64% do percentual da amostra. Apesar de se constatar um número elevado de profissionais que atuam no componente, como observado acima, considerou-se apenas a parte que corresponde aos professores entrevistados em valor absoluto de 160 profissionais, definindo assim a coleta de amostragem.

### **Coleta de dados**

Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados, questionários semiabertos do formulário *GoogleDocs* encaminhados às escolas via e-mail pelos setores da CEFA/GER/DEPPE, Gabinete Pedagógico e Gabinete do Interior. A Coordenação realizou transmissão de informações ao interior do Estado do Amazonas via Centro de Mídia - CEMEAM/SEDUC para orientar gestores e professores quanto à aplicação do questionário, após o que estes foram enviados. Primeira fase, o encaminhamento dos questionários se deu às Coordenadorias Distritais e Regionais para posteriormente serem enviados às escolas juntamente com o documento orientador anexo ao e-mail. O período da aplicação se deu a partir de 19 de fevereiro até 29 de março de 2019.

### **RESULTADOS**

Sistematiza-se, aqui, o resultado do questionário correspondente a Capital e Interior para o qual se obteve o total de 93 respondentes relacionados às sete Coordenadorias Distritais de Ensino - CDE's da capital e 67 representações do interior do Amazonas, circunscritos às demais Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE's.

### Questões constantes no formulário relacionado aos objetivos propostos

Para atender aos objetivos propostos, utilizou-se somente parte das questões presentes no questionário. A seguir as questões que compuseram o questionário no formulário *Google Docs*:

#### 1. A qual município sua escola pertence?

Figura 1 – Quantitativo de municípios respondentes – Amazonas – 2019



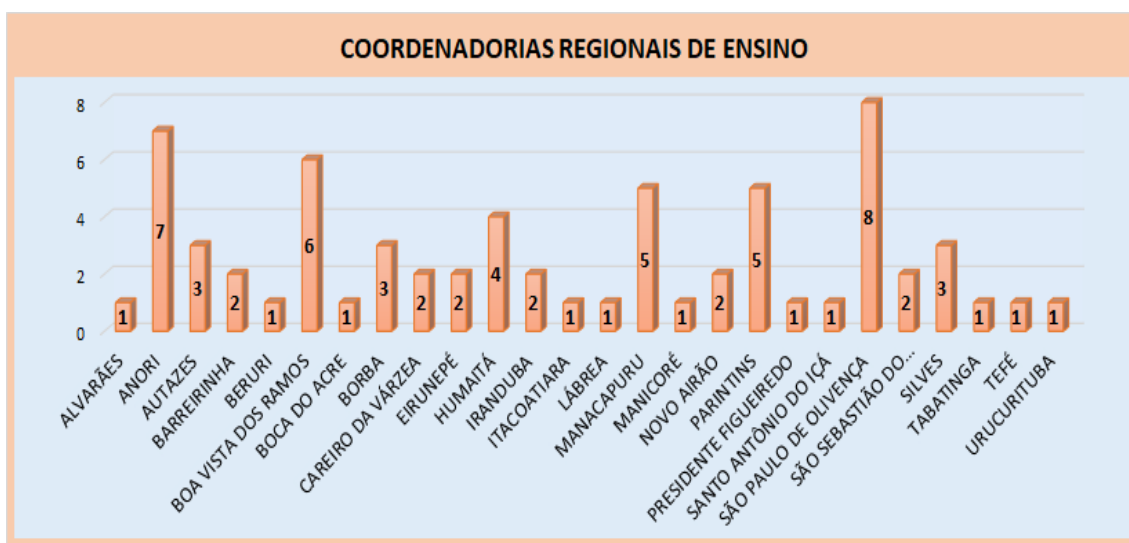
Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

A *figura 1* demonstra a totalidade de respondentes por município, sem apontar, no entanto, as escolas das quais as respostas foram oriundas. Tal número, ao não identificar a unidade educativa, mas os atores que se dispuseram a responder ao questionário, exclui a representação percentual das escolas participantes.

Percebe-se que nem todos os municípios participaram da pesquisa, embora os instrumentos constitutivos desta estivessem disponíveis a toda a rede. Participaram, além de Manaus, os seguintes municípios: Alvarães, Anori, Autazes, Borba, Boca do Acre, Boa Vista do Ramos, Beruri, Barreirinha, Careiro da Várzea, Eirunepé, Itacoatiara, Iranduba, Presidente Figueiredo, Novo Airão, Manicoré, Manacapuru, Parintins, Lábrea, Humaitá, Tefé, Tabatinga, Silves, Santo Antônio do Içá, São Sebastião do Uatumã, São Paulo de Olivença e Urucurituba.

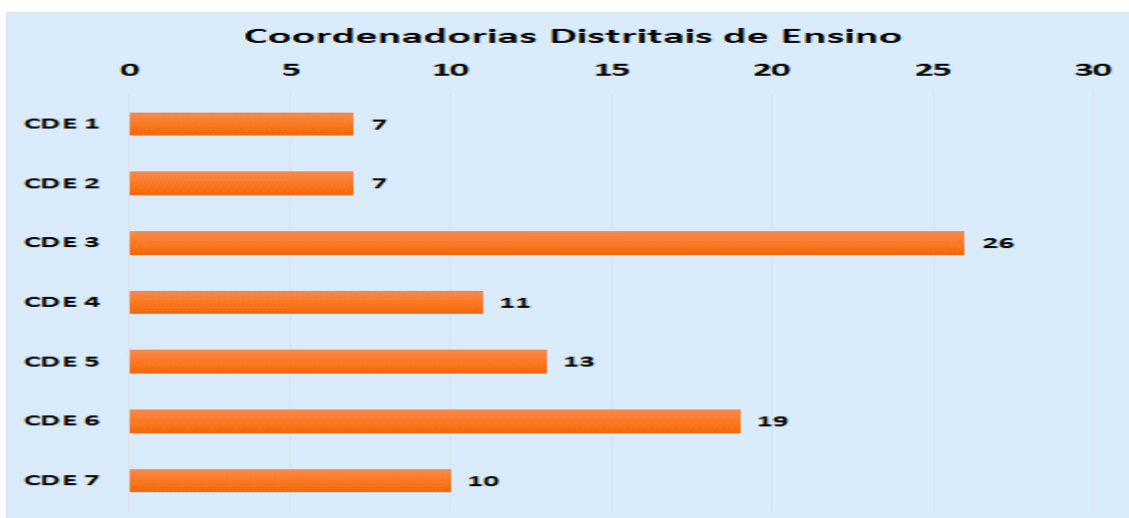
## 2.Qual a Coordenadoria Distrital/Regional de Educação?

Figura 2 – Quantitativo de respondentes por coordenadorias distritais de ensino da capital



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Figura 3 – Quantitativo de respondentes por municípios do Estado do Amazonas – 2019



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Da mesma forma que na *figura 2*, a *figura 3* indica o número de respondentes sem a definição da unidade escolar o que demonstra na relação entre respondentes por coordenadorias distritais e regionais de ensino uma propensão a um quantitativo flutuante, ou seja, muito variável.

### 3. A sua prática corresponde a sua formação inicial?

Figura 4 – Atuação profissional nos níveis de ensino



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Figura 5 – Atuação profissional nos níveis de ensino

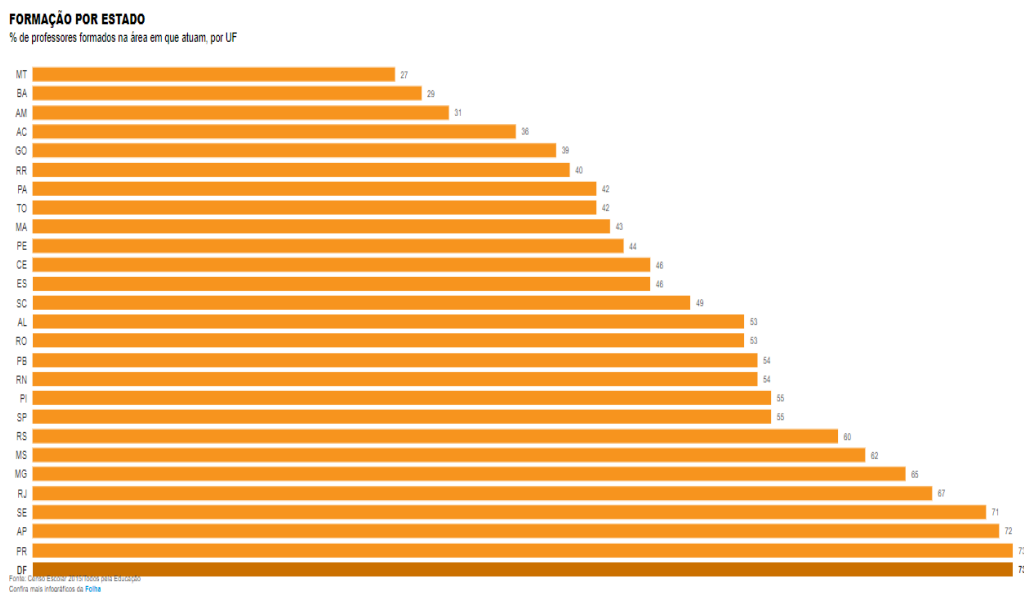


Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Conforme é possível observar nas *figuras 4 e 5*, há uma emergente realidade que não é discrepante somente aqui no estado do Amazonas, mas em todo o Brasil, como atestou o Censo Escolar de 2015 realizado pelo Movimento Todos Pela Educação que apontou os casos mais graves para os componentes de Sociologia, Filosofia e Arte, principalmente no ensino médio, em que professores de outras formações iniciais acabaram por assumir a responsabilidade de mediar o processo de ensino e aprendizagem nesses referidos componentes. Na ocasião de tal pesquisa, o Amazonas

era o terceiro no ranking dos estados nesta situação. Com efeito, os atuais dados obtidos da amostragem em tela revelam que 64% dos professores que ministram o componente não possuem formação em Arte.

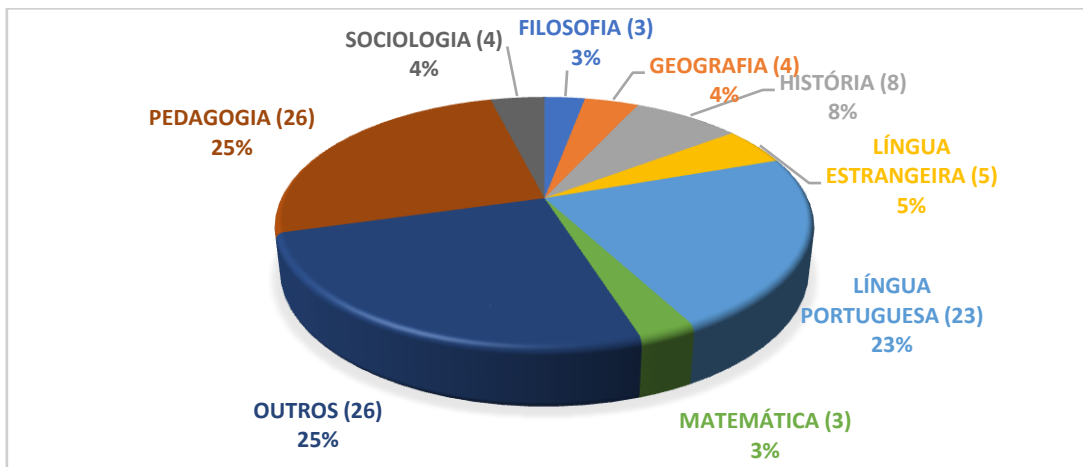
Figura 6 – Percentual de professores formados na área em que atuam por UF



Fonte: Censo Escolar 2015/Todos Pela Educação.

A *figura 6* indica que apenas 31% de professores do estado do Amazonas são formados na área em que atuam (considerando aqui todos os componentes).

Figura 7 – Percentual de professores do ensino médio formados na área em que atuam



Fonte: Censo Escolar 2015/Todos Pela Educação. Adaptações dos autores.

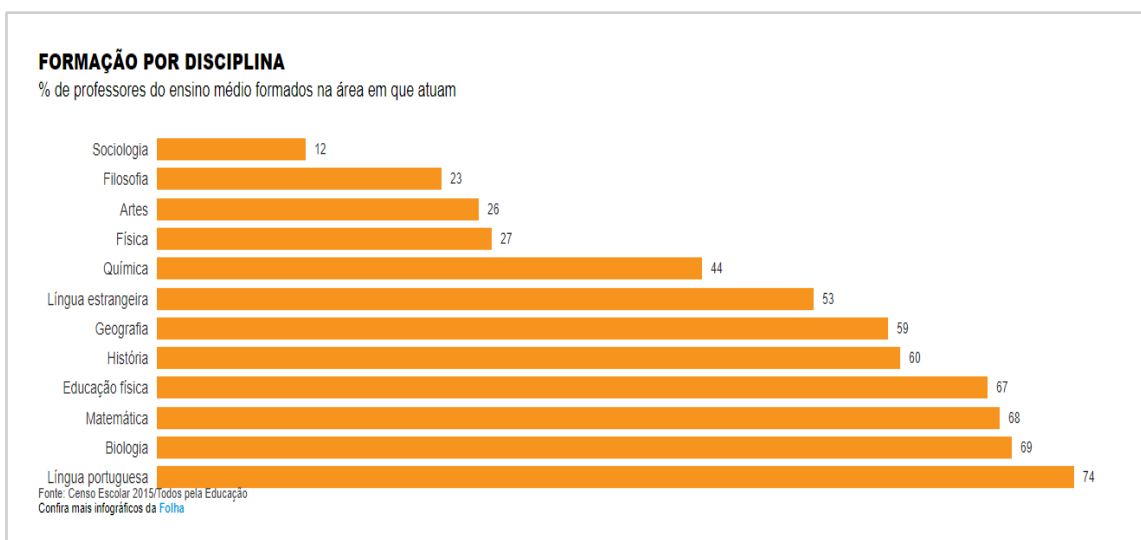


A *figura 7* indica que em nível nacional, apenas 26% dos professores do ensino médio são formados na área de Arte.

Posto isto, esta representação aduz uma realidade que não mudou de forma significativa na comparação ao indicado na pesquisa do Movimento Todos Pela Educação no transcorrer desses quatro anos, embora seja uma abordagem que leva em consideração todas as áreas.

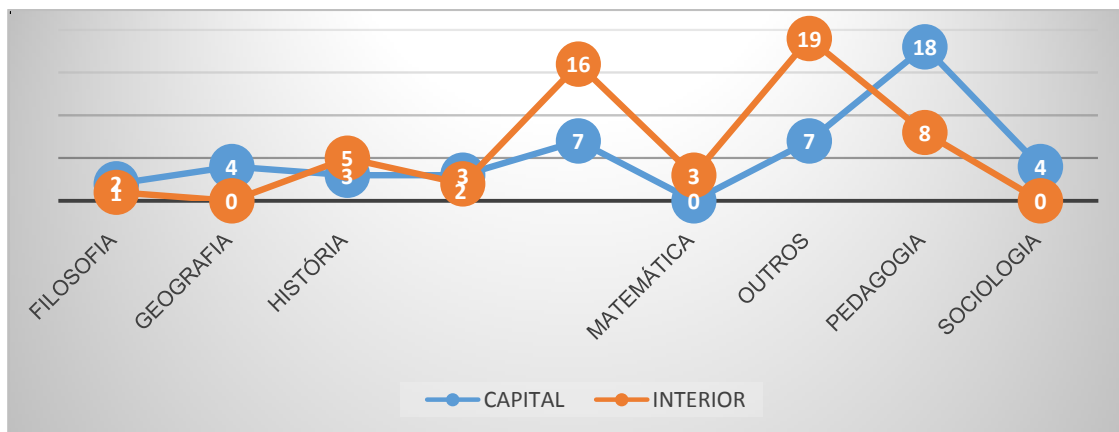
**4. Em caso de resposta negativa na questão anterior, sinalize sua formação.**

Figura 8 – Formação inicial diversa– Geral



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Figura 9 – Formação inicial diversa – Capital e interior



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

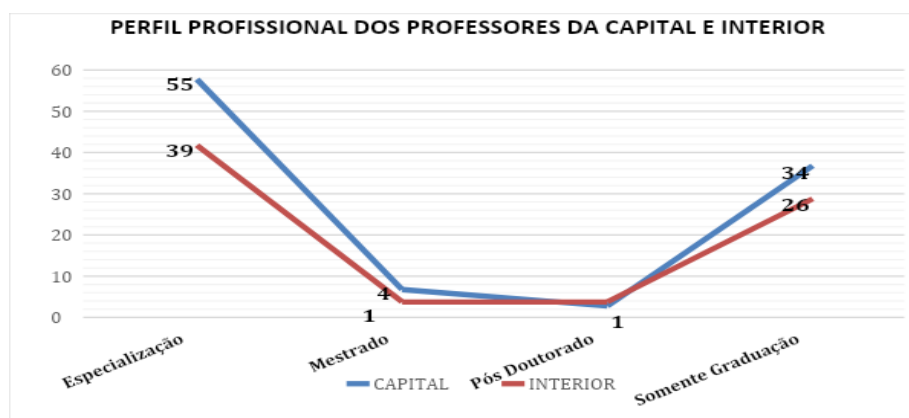
As *figuras 8 e 9* desvelam o estado em que se encontram os professores que ministram Arte e qual sua formação inicial, indicando um ponto de vista quantitativo. Não se pôde constituir mecanismos, é certo, para mensurar a qualidade das aulas em Arte ministradas por esses profissionais, permanecendo um dado obscuro por detrás dos números.

Então, diante disso, temos o que segue:

- Sociologia - 04 professores;
- Filosofia - 03 professores;
- Geografia - 04 professores;
- História - 08 professores;
- Língua Estrangeira - 05 professores;
- Língua Portuguesa - 22 professores;
- Matemática - 02 professores;
- Pedagogia - 23 professores;
- Outros - 22 professores.

## 5. Quanto ao perfil profissional, você possui:

Figura 10 – Perfil profissional dos professores – Geral



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Neste recorte demonstrativo de que trata o perfil dos professores atuantes do estado do Amazonas, a *figura 10* indica uma robustez do nível de especialização (*lato sensu*) em comparação ao nível de formação de graduação, entretanto, é possível notar certo equilíbrio entre ambos. Com efeito, destoam-se esses níveis de formação significativamente do nível *stricto sensu* de mestrado (cinco mestres), doutorado ou pós-doutorado (vide, apenas um pós-doutor).

Figura 11 – Perfil profissional dos professores da capital e do interior



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Do mesmo modo, é possível observar na *figura 11* essa relação entre capital e interior do estado do Amazonas em número de professores atuantes.

O Plano Nacional de Educação - PNE propõe formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de sua vigência e a revitalização sistemática das competências com a formação continuada para os professores da educação básica, como forma de diminuir os impactos trazidos pela dinâmica das transformações do mundo e suas tecnologias da informação e comunicação, na sincronia dos saberes. Assim, o perfil do professor não se completa apenas com o arcabouço de conhecimentos constituídos em época de faculdade. Em sua meta 16, o Plano Nacional de Educação - PNE estabelece que:

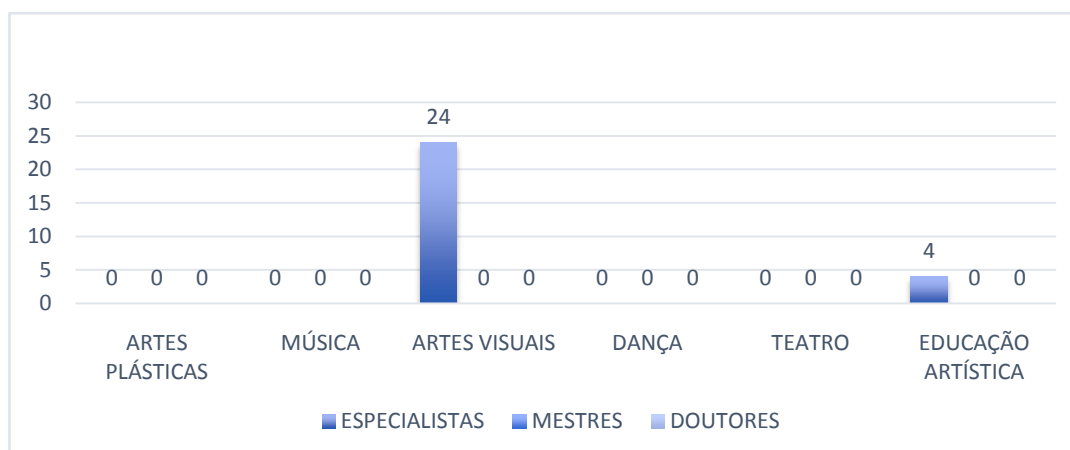
Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

E no mesmo sentido, o Plano Estadual de Educação - PEE, assim alude:

**Meta 16.** Formar, em nível de Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), **60% dos professores da Educação Básica**, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (**grifo nosso**).

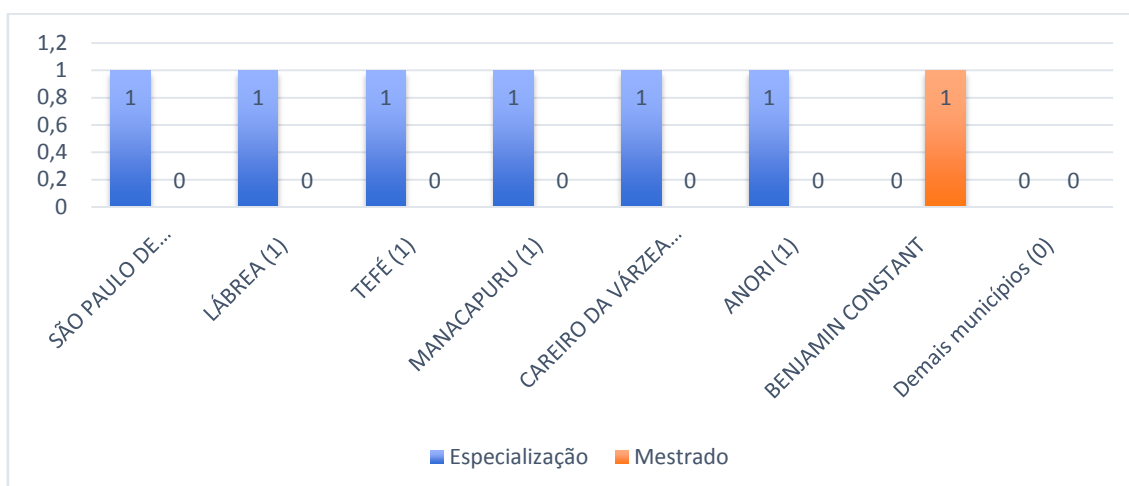
Diante destas metas, os gráficos a seguir revelam:

Figura 12 – Percentual de professores de Arte que atuam na educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu da Capital– 2019



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

Figura 13 – Percentual de professores de Arte que atuam na educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu no interior do Amazonas – 2019



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

A meta 16 dos Planos Nacional e Estadual de Educação é dividida em dois objetivos que se configuram em indicadores distintos, assim:

a. *Indicador 16A*: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

O percentual de professores de Arte que atuam na educação básica do Amazonas e que possuem nível de formação de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) é de 14,6%. Em valores absolutos, esse percentual representa 35 docentes com formação em nível de pós-graduação em 2019, de um total de 240 professores.

Quadro 1 – Meta 16 dos Planos Nacional e Estadual de Educação

Meta 16	2020	2021	2022	2023	2024
Para alcançar a meta do PEE 60%	22 (9,08%) a.a	22 (9,08%) a.a	22 (9,08%) a.a	22 (9,08%) a.a	22 (9,08%) a.a
Para alcançar a meta do PNE 50%	17 (7,08) a.a	17 (7,08) a.a	17 (7,08) a.a	17 (7,08) a.a	17 (7,08) a.a

Fonte: Censo Escolar 2015/Todos Pela Educação. Adaptações dos autores.

Com base no resultado observado (Quadro 1), verifica-se que, no âmbito estadual, faltam 35,4p.p. para que a meta seja alcançada, ou seja, para que 50% dos professores de Arte da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação até 2024 em relação a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação e 45,4p.p. em relação ao Plano Estadual de Educação-PEE/AM. Considerando o período que ainda resta até 2024, seria preciso um crescimento anual de, em média, 7,08 p.p. em relação ao plano Nacional de Educação – PNE e, em relação ao Plano Estadual de 9,08 p.p. Em valores absolutos esses dados correspondem respectivamente a 17 e 22 professores por ano até o final da vigência de ambos os planos.

Assim, a *figura 12* aponta que 14,16% dos docentes possuem o nível de especialização; 0,4% mestrado e 0,0 %, doutorado. O crescimento do percentual de mestres e doutores entre os professores da educação básica revela um ritmo quase imperceptível quando comparado com o de especialistas 14,16p.p. Percebe-se, assim, que são os cursos de especialização os maiores responsáveis pelo incremento do indicador.

Encaminhando algumas respostas o 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação aduz algumas orientações:

Para a consecução da Meta 16, algumas estratégias são indicadas no PNE, por exemplo, ações envolvendo incentivos via bolsas de estudo (Estratégia 16.5), consolidação de programas de pós-graduação e pesquisa de formação articulada às políticas de formação dos entes federados (Estratégias 16.1 e 16.2) e investimentos em recursos e infraestrutura de ensino, ciência e comunicação (Estratégias 16.3, 16.4, 16.6) (BRASIL, 2015).

Na estratégia 16.5, por exemplo, o Plano Estadual de Educação- PEE objetiva “Promover a formação continuada de docentes em todos os sistemas de ensino e em todas as áreas de atuação, idiomas, Libras, Braille, artes, música e cultura”, no prazo de dois anos de implantação do PEE/AM.

De acordo com o descrito nas possibilidades elencadas tanto pelo que prevê o Plano Nacional de Educação como o Plano Estadual, percebe-se a necessidade de intervenção do Poder Público na constituição de políticas para suprir tais demandas.

Figura 14 – Professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

b. *Indicador 16B*: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

A *figura 14* indica o percentual de professores de Arte do Amazonas que atuam na educação básica que realizaram cursos de formação continuada, indicador do segundo objetivo da meta 16 dos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Em resposta à solicitação de informação feita pela Coordenação de Educação Física e Arte – CEFA em 15 de abril de 2019 sobre os cursos ofertados aos professores de Arte, o Centro de Formação Profissional Pe. Anchieta – CEPAN afirma que entre 2014 e 2016, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, foi oferecido o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Metodologia do Ensino de Arte, sendo contemplados nesta oferta professores da capital e dos municípios do estado.

Foram ofertadas 40 vagas para a capital e o mesmo quantitativo para os municípios. Manaus, Anamá, Carauari, Boca do Acre, Careiro da Várzea, Careiro, Coari, Borba e Manacapuru tiveram inscritos. Do total de inscritos apenas 15 finalizaram o curso, sendo dois cursistas do Careiro e 13 de Manaus (CEPAN, 2019).

A *figura 14* indica que 15 professores no período de 2014 a 2016 foram contemplados com a formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da



Educação e Desporto – SEDUC, correspondendo a 6,25 p.p. do total de professores com habilidade em Arte.

Assim, para atingir a meta, 45 professores teriam que realizar essa formação até o fim do período do Plano. Considerando o período que ainda resta até 2024, seria preciso um crescimento anual de, em média, 18,75 p.p. até o final da vigência do Plano. Considerando que o objetivo é abranger 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a meta seja alcançada até 2024.

## 6. Considerando o aprimoramento em Arte nas escolas: Qual a formação continuada em serviço você considera necessária?

O gráfico abaixo apresenta os temas mais destacados nas respostas dos entrevistados, evidenciando a quantidade de vezes que estes são mencionados.

Figura 15 – Temas que aparecem como sugestão para a formação continuada



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

A *figura 15* que trata dos temas para formação continuada demonstra as sugestões dos respondentes com destaque (em ordem decrescente) para: Interdisciplinaridade, Artes Integradas, tecnologia, BNCC, seguido pelas demais linguagens que envolvem o componente: Artes Visuais, Música, Teatro, Arte e Pessoas

com deficiência, Dança, Música, Canto Coral, Patrimônio Cultural, Brincadeiras e Jogos.

**7. Elenque sugestões para a melhoria do desenvolvimento e planejamento das formações em serviço ofertadas pela Secretaria.**

Figura 16 – Nuvem de palavras



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Criação dos autores.

Dos 160 professores entrevistados, 106 elencaram sugestões de melhorias quanto à formação, material, cursos diversos, parcerias com as IES, palestras, oficinas e outros, conforme ressaltado na Figura 16, demonstrado no gráfico abaixo.

Figura 17 – Sugestões de Melhorias



Fonte: Coordenação de Educação Física e Arte/CEFA. Adaptações dos autores.

A *figura 17* tem como destaque a melhoria na formação, apontada por 48 profissionais respondentes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As múltiplas transformações jurídico-políticas experimentadas pela educação em âmbito nacional e local nos últimos anos têm demonstrado a necessidade de uma mudança de paradigma, exigindo do poder público a destreza na organização de metas e estratégias para superar os desafios que acompanham tais transformações. O Plano Nacional e Estadual de educação, por exemplo, exige um conjunto de estratégias para a superação de variados desafios. Dentre os inúmeros desafios revelados pela pesquisa, que precisam ser pensados e superados à luz de documentos como esses, o da formação inicial do professor é considerado elemento chave e o primeiro entrave que se impõe, exigindo uma resposta. Considera-se exorbitante o alto percentual de professores habilitados em áreas diversas que atuam em Arte no Amazonas. Na presente pesquisa, 64% dos entrevistados não têm formação inicial na área em questão.

Por um lado, além de estabelecer-se uma lacuna a ser preenchida, esta situação tem privado o aluno do acesso ao campo de conhecimentos, habilidades e competências específicas dos domínios da arte, necessários ao seu desenvolvimento integral, o que acaba revelando também certa incompreensão sobre o papel social e humano que a arte desempenha na formação do indivíduo para a consolidação de práticas sociais éticas e democráticas. Por outro, traduz a necessidade de provimento de vagas com quadro profissional efetivo, o que confere à situação em foco a urgência de abertura de concurso público ou, em último caso, contratação temporária por meio de processo seletivo.

A pesquisa também revelou a necessidade de firmar políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada em serviço. De acordo com dados da pesquisa, apenas um curso de pós-graduação foi ofertado pela SEDUC aos professores de Arte no período de 2014 a 2016. No ritmo apresentado, teme-se não se alcançar as metas previstas nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

A formação continuada é um direito do profissional do magistério previsto no parágrafo 1º do artigo 62 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e é dever do Estado promover a formação de seus professores, oferecendo preparo de acordo com as diretrizes e metas da educação nacional. Em 2009 foi instituída a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação

básica que prevê o fomento para a formação inicial e continuada. No caso em tela, a SEDUC deve buscar acionar todos os mecanismos de apoio e incentivo para garantir isso, principalmente diante das metas a serem alcançadas até 2024. Bolsas de estudo, oferecimento de programas de pós-graduação institucional, entre outros, são caminhos válidos e que permanentemente devem estar à disposição dos professores.

Não obstante, um ponto não se pode perder de vista, qual seja: que o professor formado em Arte tem possibilidades mais adequadas de acessar os mecanismos da potencialidade artística do estudante, lançando mão de arranjos metodológicos estruturantes, ausentes na prática de outro profissional de formação inicial distinta. Contudo, é importante ter presente que uma solução alternativa é possível ser pensada na ausência do profissional titular da área: a inclusão destes últimos em um projeto de formação continuada em Arte que atenda tanto às necessidades do professor quanto as do componente. Isso tudo em uma perspectiva de integração alternativa de atuação, que objetive o mínimo de condições técnico-pedagógicas que não se estabeleça em prejuízo para o aluno e nem para os objetivos pedagógicos do componente curricular. Para tal, advoga-se a ideia de que esta solução não deve ser tomada em hipótese alguma como regra, e sim cumprindo parâmetros excepcionais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC propõe que os alunos sejam protagonistas do seu processo e potencialmente estimulados a se postarem no contexto social como atores, criadores de suas próprias formas, guiados por sua sensibilidade, sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. Nesse sentido, a arte no contexto escolar envolve processos de crítica, criação, estesia, expressão, fruição, reflexão, e outros aspectos previstos como mecanismos essenciais para o desenvolvimento das potencialidades humanas e artísticas.

Destarte, sem que o profissional compreenda tais dimensões e as formas em que deve atuar para articulá-las intencionalmente, é impossível cogitar a hipótese de delegar aos cuidados de um profissional de formação distinta os destinos deste componente curricular. Somente quando este componente curricular é ministrado pelo profissional habilitado é que há a possibilidade de se vislumbrar um futuro com o mínimo de distorção e capaz de assegurar a construção de saberes pautados na interpretação correta das habilidades e competências, essenciais para se efetivar a aprendizagem em Arte, aqui, expressa como direito fundamental, inalienável do estudante.

Outros fatores observados correspondem às necessidades pedagógicas do componente. O ensino da Arte em contexto escolar exige materiais, espaços e práticas

pedagógicas diferenciadas. Para a sua consecução, além da equipagem e adequação de espaços que sejam propícios ao desenvolvimento de atividades artísticas, deve haver o preenchimento adequado de vagas por professores habilitados, pois, é importante que os profissionais envolvidos tenham formação na área e disponham de mecanismos que possam acionar para a sua formação continuada em serviço, acesso a livros, materiais pedagógicos e momentos de produção científica para que estejam aptos à construção permanente do conhecimento, o que certamente irá enriquecer as suas práticas docentes e estimular os estudantes a continuarem aprendendo.

Assim, torna-se premente a construção de uma política voltada ao componente curricular Arte que possa fomentar a criação de projetos e programas, que, além de contribuir para garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, cumpra seu papel na consecução de uma educação voltada ao ensino de qualidade, potencializando a formação continuada dos professores e estabelecendo melhores condições de infraestrutura e insumos pedagógicos que respondam às necessidades do componente e dos atores envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

\_\_\_\_\_. L. D. B. **Lei 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16abr.2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PE. ANCHIETA. Publicação eletrônica [mensagem institucional]. Mensagem recebida por:cefa.ger@seduc.net. Acesso em: 15abr. 2019.

FOLHA de São Paulo. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml?mobile>. Acesso em: 16 abr. 2019.

FURTADO, Júlio. **A importância da formação continuada de professores**. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-os-professores/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Plano Estadual de Educação. Disponível em:  
<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE E DE ENSINO  
(Amazonas). **Relatório de Pesquisa de Demandas para Programas e Projetos em Arte da CEFA/GER/DEPPE**. Manaus, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE E DE ENSINO  
(Amazonas). **Relatório de Regência de Arte da Gerência de Lotação – GELOT/DGP**. Manaus, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE E DE ENSINO  
(Amazonas). **Planilha de turmas data base 2019 da Gerência de Pesquisa e Estatística – GEPES/DPGF**. Manaus, 2019.



## ENSINAR E APRENDER ARTE, MESMO À DISTÂNCIA

---

**Muriell Gonçalves da Silva** - Graduada em Licenciatura em Dança e especialista em Metodologia do Ensino de Arte. É professora de Artes – SEDUC e mestranda do Prof Artes UFAM/UEA. Email:muriellgoncalves@gmail.com/muriell.silva@seducam.pro.br

---

**RESUMO:** Esse é um relato de experiência resultante do processo de ensino remoto da disciplina de Arte que foi realizado com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, da EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva, Manaus/AM, durante o período de suspensão das aulas presenciais, que ocorreu entre março e setembro de 2020, por conta da pandemia do novo coronavírus. A questão abordada através do relato tem como finalidade a reflexão sobre a práxis e a necessidade de adaptação à modalidade de ensino visto que tal disciplina não foi disponibilizada para essas séries no programa “Aula em Casa”. A metodologia de ensino adotada nesse período se deu por meio do envio de materiais de apoio juntamente com orientações de atividades a serem realizadas pelos alunos por meio de grupo de cada turma em aplicativo de mensagens e por meio do qual também eram feitas as devolutivas dos pais com o resultado das atividades já produzidas pelos alunos.

**Palavras-chave:** Arte. Ensino público. Produção. Ensino remoto.

**ABSTRACT:** This is an experience report resulting from the remote teaching process of the Art discipline that was carried out with students from the 1st to the 5th year of Elementary School I, from EETI Prof. Garcitylzo do Lago Silva, Manaus/AM, during the period suspension of in-person classes, which took place between March and September 2020, due to the new coronavirus pandemic. The issue addressed through the report is intended to reflect on the praxis and the need to adapt to the teaching modality, as this subject was not made available for these grades in the “Aula em Casa” program. The teaching methodology adopted during this period was through the sending of support materials together with guidance on activities to be carried out by the students through a group of each class in a message application and through which the parents' feedback was also made. with the result of the activities already produced by the students.

**Keywords:** Art. Public education. Production. Remote learning.

## INTRODUÇÃO

Com pouco mais de um mês do início do ano letivo de 2020, no dia 16 de março, o Governador do Estado do Amazonas, Wilson Lima, efetivou o decreto nº 42.061 que suspendeu, inicialmente pelo prazo de 15 dias, “[...] as aulas no âmbito da rede estadual pública de ensino, na capital do Estado, integrada pela Secretaria Estado de Educação e Desporto[...]” (Amazonas, 2020), como prática inicial de emergência de saúde, decorrente do novo Coronavírus. Devido ao avanço da pandemia, tal suspensão se deu no período entre março e setembro de 2020 e nós professores nos vimos com a difícil

tarefa de buscar recursos pedagógicos diferenciados que pudessem tornar efetivo o processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

Nesse contexto, convém ressaltar as palavras de Cani *et al.* (2020, p. 24)

No âmbito da educação não poderia ser diferente, pois, mais do que nunca, vivemos a certeza de que a escola não é somente um prédio. Ensinar tornou-se mais um desafio diante de tantas incertezas sobre como viver o dia a dia. Surge, assim, a necessidade de se reinventar a escola.

Ainda no mês de março, o Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), implementou o Programa Aula em Casa e passou a disponibilizar conteúdos didáticos pedagógicos produzidos pelo Centro de Mídias à comunidade escolar, por meio de canais da TV digital (Canal Encontro das Águas) e da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube (Canal Aula em Casa Amazonas), possibilitando, assim, a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial.

A partir de então estava estabelecido o regime de aulas não presenciais para as escolas da rede estadual de ensino da capital que, posteriormente, se estendeu às escolas da rede estadual do interior do Amazonas e, em parceria com a SEMED-MANAUS, também foi utilizado pelas escolas da rede municipal de ensino de Manaus, como ensino remoto emergencial.

Para Hodges *et al.* (2020, p.6) o ensino remoto emergencial

[...] é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido as circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar.

Mesmo com a implementação do Programa Aula em Casa, como professora de Arte de turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental I e de turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, me vi com um desafio ainda maior. Dois pontos importantes precisaram ser considerados nesse contexto: o conhecimento prévio sobre a falta de recursos dos alunos da escola, que se localiza em zona periférica da cidade de Manaus, e a falta de oferta dessa disciplina para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (ciclo), no programa Aula em Casa.

## DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A primeira ação realizada nesse contexto de ensino remoto emergencial da disciplina de Arte, com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, da EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva, foi adentrar os grupos formados em aplicativo de mensagens (07 grupos), sendo estes compostos, em sua maioria, pelos pais e responsáveis, já que muitos dos alunos nem sequer possuíam celular.

Os grupos foram criados pela equipe gestora da escola, a partir dos registros dos arquivos dos alunos e contatos salvos por alguns professores, uma vez que, anteriormente ao período remoto, essa prática de grupos em aplicativos de mensagens não era obrigatória na escola. Além disso, contou-se com a parceria dos próprios responsáveis dos alunos em colaborar, enviando contatos de vizinhos que também mantinham filhos na escola.

Diante desse cenário, adotei duas metodologias distintas, mas que se complementaram e contribuíram para que o ensino de Arte por via ensino remoto fosse possível: realização de atividades a partir de materiais escritos e produção prática a partir de vídeos. Vale ressaltar que todo o ensino remoto da disciplina de Arte se deu somente de forma assíncrona.

Para a realização das atividades a partir de materiais escritos foi necessária uma prévia produção de materiais de apoio para cada série, com um resumo do conteúdo a ser trabalhado e uma atividade a ser desenvolvida na disciplina de Arte. Os materiais de apoio foram produzidos por mim, em forma de texto com base nos conteúdos disponibilizados em cada série, no Diário Digital, utilizado pelo sistema de ensino da SEDUC-AM e com referência bibliográfica do livro didático de Arte da coleção Ápis, editora moderna, que é adotado na escola, além de pesquisas livres na internet.

Nesse sentido, eram disponibilizados textos em *pdf* (*portable document format*) com a explicação do conteúdo e todas as orientações para que os pais pudessem compreender e auxiliar seus filhos na realização das atividades. Como exemplo, o primeiro material enviado à turma de 1º ano tratava-se de uma revisão do conteúdo “Cores primárias e formas básicas” que já havia sido desenvolvido em sala de aula, de forma presencial. Assim, os pais puderam ler as definições do conteúdo e auxiliar seus filhos na atividade de escrita do nome da cor e da forma, e, ainda, na pintura de formas somente com cores primárias.

Da mesma maneira, como primeira atividade para os alunos do 5º ano, foi elaborado um material escrito sobre os símbolos da Páscoa com a orientação de produção de um cartão sobre a temática. A devolutiva dessas e todas as demais atividades, durante o ensino remoto, ocorreu mediante evidências (fotos ou vídeos) enviadas pelos pais/responsáveis no grupo de cada turma.

Figura 1–Print do envio de atividade

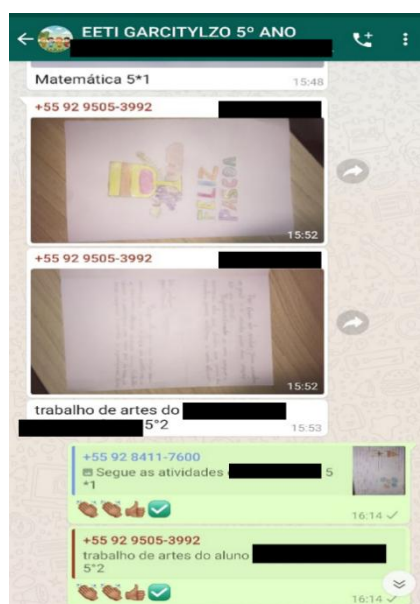
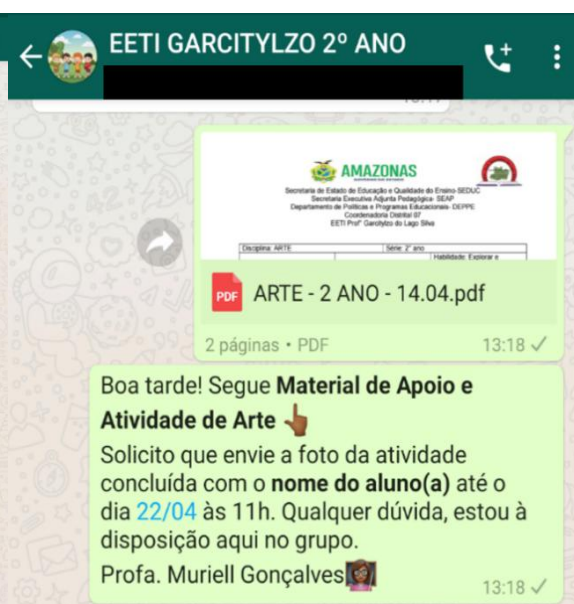


Figura 2–Print da devolutiva das atividades



Ao final do prazo de entrega, uma lista com os nomes dos alunos que enviavam as atividades de Arte corretamente era disponibilizada no grupo de cada turma. Essa listagem foi uma forma encontrada de fazer uma cobrança àqueles que ainda não haviam concluído a atividade em questão, mas também um meio de orientar os pais quanto às atividades que seus filhos já haviam concluído.

A segunda metodologia utilizada para o ensino de Arte de forma remota foi a disponibilização de vídeos sobre um determinado objeto de conhecimento, juntamente com orientações diretas para uma atividade artística. Esses vídeos foram retirados por mim da plataforma *YouTube*, de canais voltados para a prática artística na linguagem educativa e infantil, a exemplo do canal *Dé-Ré-Mundo*, que aborda conteúdos de música de forma lúdica. Com essa metodologia, os alunos não só teriam um conteúdo textual, mas poderiam ver e experimentar algumas práticas artísticas de música, de dança e também das artes visuais, garantindo o desenvolvimento de uma das competências específicas da Arte, segundo a BNCC:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BNCC, 2018, p. 198).

Figura 3—*print* do envio de atividade



A ideia de pesquisar e usar vídeos prontos e buscá-los na plataforma *YouTube*, ao invés de produzi-los, se deu devido à ausência de recursos tecnológicos próprios que me permitissem produzir conteúdos audiovisuais de qualidade, e, ainda, pela ausência desse recurso para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, no Programa Aula em Casa.

Assim como nas aulas presenciais de Arte e, de acordo com as normas estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as atividades propostas nas aulas remotas de Arte foram voltadas para que o aluno produzisse algo como um desenho, por exemplo, que demonstrasse o entendimento sobre o assunto. Os resultados foram mensurados não a partir da estética das produções artísticas em si, mas sim pelo cumprimento das regras propostas nas atividades, pelo empenho na realização, e, principalmente, pela percepção de que houve compreensão do conteúdo abordado.

As atividades propostas tiveram como finalidade, especialmente, o acesso às práticas de criação em Arte, como prevê a BNCC.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades

relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BNCC, 2018, p. 199).

Foi possível notar que, inicialmente, muitos pais apresentavam dificuldades para compreender as atividades propostas, tinham sempre muitas dúvidas na hora de auxiliar os filhos nas atividades e até mesmo no momento de devolutiva nos grupos. Outra dificuldade encontrada se deu pelo fato dos alunos não terem tido tempo de levar seus materiais de estudo para casa, pois o decreto de suspensão das aulas presenciais foi anunciado após o horário escolar com efeito para o dia seguinte<sup>1</sup>; a falta de recursos financeiros dos pais impedia a compra de novos cadernos, lápis e quaisquer outros materiais que pudessem auxiliá-los no processo prático de Arte, como lápis de cor, tinta, massa de modelar, etc. Esse foi um dos motivos que me levou a pensar na prática pedagógica visando, principalmente, o fazer artístico na prática.

Foi necessária muita interação e orientação clara nos grupos das turmas sobre cada atividade, mas, com o decorrer das semanas, tudo começou a fluir de forma mais dinâmica e situações que eram corriqueiras como a falta de identificação do aluno ou perda de prazos foram sendo resolvidas. Alguns pais, inclusive, começaram a optar por enviar a foto do próprio aluno, com sua atividade, o que passou a facilitar na hora de identificá-los.

Nesse processo de ensino remoto da disciplina de arte, algumas atividades tiveram maior destaque, são elas:

**Atividade “Dia das Mães”** - Os alunos produziram uma lembrança para suas mães e enviaram sua foto junto com ela. Com essas fotos, foi produzido um vídeo em homenagem às mães que foi disponibilizado nos grupos das turmas e nas redes sociais da escola.

**Atividade “Xô Coronavírus”** – Os alunos gravaram um vídeo cantando a música “Lavar as mãos” (Palavra Cantada) e mostrando a forma correta de lavar as mãos e prevenir o *Coronavírus*. A atividade foi tão aceitada que, muitos alunos, fizeram além do solicitado e se expressaram por meio de palavras e desenhos também. Para conclusão da atividade foi produzido um compilado de todos os vídeos e disponibilizado nos grupos das turmas e também nas redes sociais da escola.

---

<sup>1</sup>Por ser uma escola de tempo integral e, costumeiramente, não haver dever de casa, a grande maioria dos alunos sempre deixou seu material nos armários, inclusive era uma regra não levar o caderno de desenho e os lápis de cor doados pela escola para casa (isso era feito para que não houvesse esquecimento dos itens).



**Atividade “Festa Junina”** – Nessa atividade foi enviado um desenho com a temática e solicitado que os alunos o pintassem e depois enviassem uma foto caracterizados como “caipira” em alusão ao período junino. A atividade repercutiu de forma positiva e os alunos capricharam na produção.

**Atividade “Notas Musicais”** - Nessa atividade, os alunos assistiram a um vídeo ensinando as notas musicais e gravaram o próprio vídeo cantando também as notas musicais. O que chamou atenção nessa atividade foi a desenvoltura e fluidez com que os alunos estavam se apresentando nos vídeos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, quero ressaltar que, em nenhum momento, essa foi uma experiência simples ou fácil de fazer. Porém, acredito ter sido muito válida para expandir as práticas pedagógicas e enxergar essas novas possibilidades de ensino, por meio do uso do celular e aplicativos de mensagens, mesmo diante do cenário pandêmico vivido. Demandou tempo de planejamento, pesquisa de materiais que fossem atrativos e dinâmicos, incentivos aos pais que se sentiam sobrecarregados e, claro, tempo de resposta e valorização a todos que enviavam suas atividades, mesmo com muitas dificuldades. A opção de criar vídeos de conclusão ao término das atividades surgiu da ideia de valorizar o esforço e incentivar a continuidade das produções.

Apesar das muitas dificuldades, foi possível notar que a experiência do ensino remoto trouxe proximidade entre a escola e a comunidade escolar, uma interação direta entre professores e pais. Um diálogo menos formal que nas reuniões de pais e mestres, mais próximo e rápido foi estabelecido nesse período. A parceria entre escola e família foi sentida de forma efetiva, para que os alunos pudessem dar continuidade aos estudos, não só na disciplina de Arte. Muitas vezes, como professora, foi necessário ouvir, dar apoio e compreender situações particulares dos pais que se desdobravam entre o estudo dos filhos, o trabalho ou a falta dele e casos em que a família foi atingida pela covid-19, inclusive com perdas de seus entes.

Além disso, essa experiência, mesmo sendo em um momento tão complexo na vida de todos, trouxe-me um olhar diferenciado sobre o fazer artístico na escola pública. Os alunos, estando em casa, tiveram a possibilidade de experimentar práticas de produção de vídeo, caracterização de personagem, produção visual com materiais recicláveis, que nunca foram possíveis de forma presencial, devido a fatores como o grande número de alunos em sala de aula e a falta de recursos na escola.

Para Khan (apud SARAIVA *et al.*), “as crianças têm muito a perder com escolas fechadas, da socialização ao próprio conhecimento, no caso das mais pobres. Mas podem sair com algo a mais disso tudo: autonomia para aprender” (2020, p.10).

Para o futuro, que ainda não se sabe ao certo como será, pretende-se a continuidade e o aprimoramento das metodologias utilizadas e, na oportunidade, a descoberta de novas possibilidades de pôr em prática o processo de ensino e aprendizagem da Arte, mesmo que seja à distância.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV) e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate a COVID-19. Diário oficial eletrônico do Estado do Amazonas: seção 1, Amazonas, ano CXXVII, nº 34.203, p. 28, 16 mar. 2020.

Disponível

em:<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/16122/#/e:16122>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**. [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 14 maio 21.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 14 maio 21.

SARAIVA, Karla *et al.* A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 maio 21.

## RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: TEATRO-EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

---

**Maria Gorete Firmino de Lima** - Arte-Educadora no Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça; Doutoranda em Educação/UNIDA-PY; Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM; Especialista em Teatro Educação-IFNMG/Campus Diamantina; Especialista em Tecnologias Educacionais-PUC/RJ; Especialista em Arteterapia em Educação eSaúde-UCAM/RJ.

Emails:maria.firmino@semed.manaus.am.gov.br/goretelima.am@gmail.com

**José Iran Lamego** - Arte-educador dos Centros Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça e Nelson Neto. Especialista em Teatro Educação-IFNMG/Campus Diamantina. Especialista em EJA/PROEJA-IFAM com o artigo de conclusão: Arte no ensino de EJA. Graduado em Normal Superior-UEA com TCC: Teatro-Educação nos Anos Iniciais. E-mail: nariogemal2019@outlook.com

---

**RESUMO:** Este artigo é o resultado do trabalho desenvolvido no CMAE Aníbal Beça nas classes de teatro como ação pedagógica potencialmente capaz de auxiliar no processo educacional de forma a estabelecer maior sentido nele mesmo. Objetivou-se incitar a discussão sobre a capacidade que o teatro possui em promover o desenvolvimento integral do educando. O estudo favoreceu a multiplicidade cognitiva dos estudantes e, nessa perspectiva, buscou-se compreender de que forma essa linguagem artística contribui para o desenvolvimento integral, identificando as possíveis metodologias que podem ser trabalhadas e relacionadas entre o educando e o meio que o cerca.

**Palavras-chave:** Teatro-Educação. Teatro. Processo.

**ABSTRACT:** This article is the result of the work developed at CMAE Aníbal Beça in theater classes as a pedagogical action potentially capable of assisting in the educational process in order to establish greater meaning in itself. The objective was to incite a discussion about the capacity of the theater to promote the integral development of the student. The study favored the students' cognitive multiplicity and in this perspective, we sought to understand how this artistic language contributes to integral development, identifying the possible methodologies that can be worked and related between the student and the environment around him.

**Keywords:** Theater-Education. Theater. Process.

## O Lugar das Artes

Localizados na Zona Leste de Manaus encontram-se os Centros Municipais de Arte-Educação “Aníbal Beça” e “Nelson Neto”, ambos ligados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Estes centros de arte estão inseridos em um perímetro de zona vermelha, onde a maioria dos alunos faz parte do grupo de vulnerabilidade social. A SEMED/Manaus, através desses Centros, desenvolve processos de ensino e aprendizagem com cursos livres de artes, atendendo alunos das redes Municipal, Estadual, Privada e Comunidade.

Antes de iniciarmos a apresentação da experiência, é mister explicar um pouco sobre o lócus de nossa prática artística.

Figura 1– Logomarca do Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça



Fonte: FARACHE, Jorge Alberto (Gestor do CMAE Aníbal Beça)

O CENTRO Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça, anteriormente denominado de Centro Cultural São José 3, é uma instituição da Prefeitura de Manaus, administrada pelo Departamento de Gestão Educacional/Secretaria Municipal de Educação, está localizado na Rua Barreirinha, nº 175 – São José 3,- CEP 69.085-630 (antiga Rua J), local onde funcionou o antigo Sopão do São José, espaço que foi adequado para que em 2002 passasse a funcionar como um espaço laboratório de arte-educação, tornando-se um polo de referência para o ensino da arte na zona leste de Manaus.

Figura 2– Aníbal Augusto Ferro de Madureira Beça Neto-Patrono



Fonte: Acervo da família Beça.

Em 2010, o prefeito Amazonino Mendes sancionou a Lei Municipal nº 1.448, de 20 de abril de 2010, que criou o Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça, justa homenagem a um dos maiores ícones da literatura amazonense, falecido em 2009.

O CMAE Aníbal Beça funciona de segunda a sexta-feira, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A partir de 2009, os cursos passaram a ser realizados em níveis (Nível Básico, Nível I, Nível II), com carga horária de duas aulas por semana com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos cada aula por curso, com um conteúdo programático planejado por bimestres, tempo destinado por nível de estudo.

Os cursos realizados no CMAE Aníbal Beça são gratuitos, com materiais e instrumentos musicais cedidos pela SEMED e realizados no contraturno escolar do aluno, atendendo aos discentes das escolas municipais e, também, das escolas estaduais, particulares, faculdades, assim como aos pais e parentes de nossos alunos e comunitários.

Tendo por base as aulas práticas e teóricas, o CMAE procurou formar com seus alunos, grupos artísticos para mostrar à comunidade as atividades desenvolvidas, tais como: Grupo de Percussão Alternativa “CURUMIM NA LATA” – ação voltada para a educação musical e ambiental, onde o aluno constrói seu instrumento de percussão a partir do aproveitamento de materiais descartados pelas pessoas, tais como: camburões, caixas de papelão, latarias de ar condicionado, máquinas de lavar roupa, guarda chuva e outros; Grupo de Flauta Doce “OS SOPRANINOS” – atividade realizada com alunos do curso de flauta na faixa etária de 8 a 16 anos, que apresentam um repertório de músicas clássicas e populares; Grupo Coral “I MUSICCI” – atividade realizada com alunos e pais de alunos e comunitários; Grupo Coral “SING” – formado por crianças de 8 a 13 anos; Projeto “ORQUESTRA EXPERIMENTAL” – formada por alunos com melhor aprendizado nos cursos de violão, violino, viola, violoncelo, teclado, flauta, percussão alternativa, clarinete, saxofone e canto coral; Grupo de Violões “DAREZZO” – formado por alunos do curso de violão; Grupo de Dança “RITMOS PACHECO” – formada por alunas do Curso de Dança na faixa etária de 8 a 16 anos. Este grupo já participou de diversas apresentações com coreografias em eventos culturais, ganhando inúmeras premiações por seu desempenho; Grupo de Dança “PONTA NEGRA” – formado por alunos adultos do Curso de Dança; Grupo “RIO NEGRO” e “CURUMINS DO RIO NEGRO” – formado por alunos dos cursos de Clarinetes e Saxofones; Grupos “ARTUS”, “3ª FACE” e “SOMBRAS” – formados por alunos dos Cursos de Teatro dos

turnos diurno e noturno e Projeto “OFICINAS DE ARTE NAS ESCOLAS” – ação iniciada em março/2020, mas interrompida frente à situação de pandemia do COVID-19. A referida ação teve como proposta realizar oficinas de dança, teatro, música e artes visuais junto aos alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Distrito Educacional Leste I.

Atualmente o CMAE mantém parcerias com o Curso de Dança/UEA por meio do PIBID na disponibilização de estagiários para apoio pedagógico na realização do Curso de Dança; CETAM DIGITAL na realização dos Cursos de Informática Básica e Avançada e Coordenação do Projeto Fanfarras Escolares.

O Centro de Arte sempre procurou desenvolver ações que estivessem ligadas à valorização dos talentos artísticos existentes na comunidade escolar, daí a necessidade em manter cursos que estimulem nas crianças, jovens e adultos a arte como um dos princípios da cidadania.

Tabela 1–Escolas atendidas pelo Centro Cultural

ESCOLAS	QUANTIDADE	
ESCOLAS MUNICIPAIS	46	DDZ LESTE I: 35
		DDZ NORTE: 03
		DDZ RURAL: 01
		DDZ LESTE II: 06
		DDZ SUL: 01
ESCOLAS ESTADUAIS	32	
ESCOLAS PARTICULARES	13	
UNIVERSIDADES	05	
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	

Fonte: FARACHE, Jorge Alberto (Gestor do CMAE Aníbal Beça).

O Centro Cultural tem como procedimento solicitar dos alunos seus boletins para verificação de seu rendimento escolar ao final de cada bimestre, e dessa forma, acompanhar a participação, o desenvolvimento de habilidades através dos cursos de arte, na perspectiva de fomentar a autonomia do educando, estimulando, ainda, sua participação nos corpos artísticos do CMAE Aníbal Beça. Aqui apresentaremos os cursos oferecidos pelo Centro Cultural – as classes são no contraturno do aluno, duas vezes por semana e carga horária de uma hora e quarenta e cinco minutos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Pode-se constatar, nos dados abaixo, os resultados alcançados e que tornam esses cursos de extrema importância para a Rede Municipal, Estadual e Privada de Educação, conseqüentemente, para toda sociedade, visto que a maioria dos alunos faz parte de grupos em estado de vulnerabilidade social.

Tabela 2– Indicador de frequência/participação do aluno

Indicador	2015	2016	2017	2018	2019
Acompanhar a frequência/participação dos alunos matriculados nos cursos do CMAE durante o ano letivo.	41 escolas	46 escolas	44 escolas	42 escolas	44 Escolas
	903 alunos	1.088 alunos	800 alunos	720 alunos	820 Alunos

Fonte: FARACHE, Jorge Alberto (Gestor do CMAE Aníbal Beça).

São oferecidos à sociedade dezessete (17) cursos. E, aos alunos que se destacam, é sugerida a participação para comporem os corpos artísticos (que hoje são dez), conforme consta na tabela abaixo:

Tabela 3– Escolas atendidas pelo Centro Cultural

CURSOS: 17	CORPOS ARTÍSTICOS: 10
Balé/Dança Contemporânea/Dança – Ritmos	Grupo de Percussão Curumim na Lata
Violão//Violino/Violoncelo	Coral I Musicci
Teclado	Coral Sing
Canto Coral (Adulto)	Grupo de Flautas Os Sopraninos
Canto Coral (Infanto-juvenil)	Teatro 3ª Face
Artes Visuais/Letras Artísticas	Teatro Sombras
Informática (Básica/Avançada)	Teatro Artus
Flauta	Grupo de Violões D'Arezzo
Percussão	Grupo de Clarinetes Rio Negro
Teatro	Grupo de Clarinetes Curumins do Rio Negro
Clarinete/Saxofone	

Fonte: FARACHE, Jorge Alberto (Gestor do CMAE Aníbal Beça).

Diante dos dados apresentados, constatamos os resultados positivos no que diz respeito à prática artística e sua ação positiva em relação à escola. Neste período pandêmico (2020), o CMAE Aníbal Beça tem realizado ações pedagógicas com seus professores junto aos alunos dos cursos de arte desta unidade as seguintes atividades:

- a) Planejamento em casa com orientação da pedagoga via link;
- b) Envio do plano de ação para o gestor;
- c) Comunicado aos pais e alunos sobre as ações a serem realizadas em suas casas via grupos dos alunos por curso e grupo de pais;



- d) Envio das explicações de assuntos/exercícios aos alunos de todos os cursos;
- e) Recebimento do resultado das ações realizadas pelos alunos com comprovação de fotos/videos.

## **METODOLOGIA**

O teatro é um importante recurso didático, no sentido de inovar a metodologia de ensino e enriquecer os conteúdos propostos de maneira a contribuir com o despertar do interesse do educando e sua participação em sala de aula e conseqüentemente na assimilação dos conteúdos aplicados pelo docente.

Um dos principais objetivos do Teatro Educação é contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, do pensamento crítico, do corpo e da mente do educando, através de jogos teatrais e técnicas, tendo como resultado apresentações com temas educativos e com textos literários que colaborem com o desenvolvimento artístico dos participantes.

Mas para isso é necessário que as práticas sejam executadas por professores que tenham um certo domínio da metodologia teatral, a qual segue uma ordem correta em sua execução e aplicação em sala de aula.

A criança não se desenvolve plenamente sem fazer a arte do teatro. Ao representar com a encenação teatral, através da ludicidade, ela desenvolve seus conhecimentos e suas habilidades. Por isso “a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão” (PCN, 1997, p. 81).

Aplicar práticas teatrais não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é escolhida.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola o desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades sem a perda de sua espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN, 1998, p. 84).

Desde muito cedo a criança brinca. Mas aos poucos o brincar, principalmente o jogo simbólico, vai cedendo ao jogo de regras. Na escola esse jogo torna-se coletivo. Se

até então ele era realizado sem uma finalidade específica, por simples prazer (o que não queremos dizer que na escola o jogo não tenha essa função, a de dar prazer à criança), mas agora ele tem uma finalidade, desde que o professor tenha planejado sua ação e espere um resultado dela. Desta forma, o jogo na escola, ou na sala de aula, torna-se coletivo, e nada mais é do que um exercício em que se respeitam regras e se constitui a base do contrato moral. Dentro deste contexto o professor precisa estar muito bem fundamentado nas metodologias que permeiam essa prática.

### **Jogos Teatrais - O Teatro na sala de aula**

Além disso nós temos agora a atualização da BNCC – Base Nacional Comum Curricular que implementa o ensino da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais nas disciplinas de Arte e ainda acrescenta as Artes Integradas, as quais foram incluídas com o intuito de que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas.

O objetivo do jogo e suas práticas são realizados a partir do prazer em jogar, sem a espera de recompensas, a não ser o realizar da própria vivência. Visão esta também explícita na metodologia de Viola Spolin: “A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante” (SPOLIN, 2012, p. 39). Spolin também se apoiou nas brincadeiras tradicionais dentro de sua proposta metodológica, de forma que uniu o conhecimento empírico, repassado de geração para geração sobre as brincadeiras, com as técnicas teatrais elaboradas por diversos autores.

Ingrid Dormien Koudela, a principal introdutora dos ensinamentos da atriz pedagoga norte-americana no Brasil, acrescenta:

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo theater game, traduzido entre nós como jogo teatral (KOUDELA, 2010, p. 1).

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin foram utilizados nas turmas, de maneira a tornar-se evidente nesse projeto. Nesta perspectiva, foi realizado um esforço para caracterizar os jogos teatrais e torná-los mais úteis, não apenas para especialistas em

teatro, mas também para outros professores com vontade de enveredar nesta prática. Portanto, um ensino no qual o educando possa brincar com possibilidades que surgem das suas próprias experiências, porém, como no jogo, um divertimento que tem um propósito guiado por regras pré-estabelecidas. A arte, deste modo, é potencializada no indivíduo, mais do que ensinada.

### **A Improvisação teatral**

Viola Spolin propõe a organização dos jogos teatrais e da improvisação no formato palco/plateia para que todos os jogadores/estudantes passem pelas duas posições: ora são plateia (observadores), ora são jogadores em cena (atuantes). Esta forma de organização contribui tanto para o desenvolvimento de técnicas teatrais na formação do ator, como também para a formação de plateia para o teatro, pois o educando/jogador vivencia tanto o ser ator e o ser plateia, ambos (palco e plateia) com função previamente definida no momento do jogo. No formato palco/plateia, considera-se, também, os principais procedimentos dos jogos teatrais sistematizados por Spolin, que são o Foco, a Instrução e a Avaliação.

Para além dessa proposta, Spolin trabalha com a estrutura dramática a partir do **Quem** (personagem/relacionamento); **Onde** (cenário/ambiente) e **O Quê** (ação). Dessa forma, é possível concretizar uma proposta de ensino de teatro que abranja alguns dos principais elementos da arte teatral porque esta organização estimula o educando/jogador a experienciar a arte teatral e a refletir de forma crítica sobre ela.

### **O Teatro no processo cognitivo do educando**

O teatro estimula a participação dos alunos nas aulas e, dessa forma, gera espontaneidade e criatividade. Como explica Viola Spolin "... Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida" (SPOLIN, 2012, p.27).

É imprescindível ressaltar que o teatro não deve ser uma prática aplicada apenas em datas comemorativas, como exposto nas diretrizes curriculares e também na nova BNCC. É fato que a presença do teatro na escola seja coerente à concepção de Arte proposta nas Diretrizes, e para que isso aconteça precisa superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea e/ou de espetáculo comemorativo. Quando essas montagens são voltadas exclusivamente para compor as festividades na escola, percebe-

se a mecanização da expressão dramática, o processo é importante para a construção desse educando/jogador. Ingrid Koudela (2011) afirma:

Os Jogos Teatrais consistem em três regras que “incluem a estrutura: onde; quem e o quê”. O “onde” está relacionado ao ambiente; o “quem” está dentro do ambiente, personagem ou relacionamento e “o quê” é a atividade a ser executada, ação de cena. Também trazem sempre um problema que precisa ser solucionado na área do jogo (KOUDELA, 2011, p.43).

Observamos que os alunos/atores criaram uma personagem que se apoia nesses três itens: **QUEM** – seria a sua definição psicológica e profissional, as quais serão reveladas na encenação; **O ONDE** – o local da ação – que será revelado na ação e nos diálogos e **O QUÊ** – o problema que gera a ação e deve ser solucionado pelo aluno, ou seja, o conflito da história se pensarmos dentro do arco narrativo. Sendo assim, o aluno foi induzido a desenvolver a intuição, a emoção, a sensação, a percepção e a razão, propiciando uma maneira positiva de se relacionar consigo mesmo e com os outros, favorecendo, assim, o crescimento deste como parte da aprendizagem se formando também como cidadão.

### **Nosso teatro de cada dia - relato do processo**

A criação e vivência nos processos educacionais dentro do projeto Teatro-Educação na Escola (SEMED 2009 a 2013), que enfatizava o teatro autoral de crianças dos 4º e 5º Anos do Fundamental I, foi fator essencial para o pensar/fazer teatral no Centro de Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça. Esse projeto acima citado tinha como fundamentação os jogos teatrais de Viola Spolin e as Atividades Globais de Expressão de Olga Reverbel. Uma vez no Centro de Arte-Educação, não foi difícil adaptar essa metodologia teatral à nova realidade.

A opção pelos jogos teatrais de Spolin para os grupos do CMAE Aníbal Beça fez sentido no múltiplo desenvolvimento físico cognitivo que estes possibilitam aos estudantes/atores. Desde a preparação da memória corporal com a desconstrução do corpo cotidiano até o estímulo do imaginário para as composições introdutórias de personagens e de cenas. A dinâmica e ludicidade que os jogos proporcionam, em si, já é um fator diferenciador para quebra de convenções sociais, inércia muscular e travamento emocional. A partir destas linhas relataremos o percurso desse processo do teatro-educação por meio dos jogos teatrais com os estudantes/atores neste centro de artes.

A compreensão original de arte é o fundamento para o pensar/fazer teatral aplicado nas turmas de teatro da instituição municipal acima citada. A arte enquanto técnica em sentido filosófico. Arte como sentido de labor, trabalho. Arte pensada e concretizada, mente e corpo, imaginação e técnica. Portanto, os estudantes trilharam inicialmente essa compreensão de estudantes/artistas pensantes, para depois estudantes/artistas atuantes.

As duas turmas de teatro do CMAE frequentam as aulas nas segundas e quartas. A frequência do grupo 3ª FACE é das 13h45 às 15h30 e do grupo Sombras é das 17h às 19h. São grupos distintos não só por causa do horário, mas devido à idade (no grupo Sombras os estudantes são em sua maioria adultos) e também ao retorno da solução dos problemas propostos pelos jogos. A maioria dos estudantes chega no curso com a ideia equivocada de que fazer teatro é simplesmente memorizar um texto e subir ao palco. Com os jogos teatrais os estudantes se autoavaliam, têm os primeiros embates nesse processo inicial de formação, de compreensão da arte cênica como técnica, como conhecimento.

Figura 12– Aula de Jogos Teatrais Figura 11– Aula de Jogos Teatrais



Fonte: acervo Iran Lamego.

Depois do trabalho inicial com os jogos teatrais, foi proposto um encontro para experimentação dos processos estudados. Foi elaborado o 1º Encontro de Jogos, Esquetes e Improvisações dos CMAEs (Aníbal Beça e Nelson Neto), que ocorreram em quatro edições (paralisado em virtude da pandemia). Nesse projeto muitos estudantes puderam pôr em prática suas primeiras ideias cênicas, vivência com os demais grupos de teatro, além de oportunizar o enfretamento da técnica versos nervosismo.

Figuras 13 e 14– 1º Encontro de Jogos, Esquetes e Improvisações dos CMAEs



Fonte: acervo Iran Lamego.

Nos trabalhos dos jogos nos grupos ocorreram dinâmicas diferenciadas: enquanto o grupo de maioria adolescente brincava com a problemática, usando a ludicidade e comicidade como determinante, o grupo de maioria adulto dava retorno com maior criatividade e discussão das problemáticas propostas. As leituras quanto ao significado filosófico da arte foram essenciais para o entendimento da arte como técnica, quanto trabalho intelectual e manual. A compreensão da arte para além do passatempo, muito mais que divertimento.

Destaco, nessa fase inicial da formação em teatro, a desconstrução da idealização de corpo, de ponderação da representação de modos e costumes cotidianos para a reconstrução do corpo teatral. A redescoberta do próprio corpo enquanto arte, como corpo cênico, como instrumento para a ação cênica é um dos momentos de maior expansividade criativa do estudante/ator. Outro fator importantíssimo que o método spoliano proporciona é o do trabalho de grupo. De se estar juntos para o fazer artístico. Esse pertencimento ao coletivo é uma das válvulas motoras do desenvolvimento individual. O palco para toda essa explosão criativa é o projeto Encontro de Jogos, Esquetes e Improvisações dos CMAEs.

Os jogos teatrais propostos por Spolin primam pela formação técnica cênica e relacional professor/estudante. Acreditamos que neste processo dialético entre professor e estudantes esteja um dos fatores primordiais para o envolvimento discente na arte cênica, de modo crítico e instigante. E este processo foi trabalhado no CMAE Aníbal Beça com as duas turmas de teatro.

O ano de 2019 foi a fase inicial para o grupo SOMBRAS e continuação para o grupo 3ª FACE, visto que esta turma já estava estudando desde o segundo semestre de 2018. Em 2020, infelizmente não foi possível dar continuidade as aulas de teatro com o

mesmo empenho, visto que a realidade pandêmica dificultou a comunicação e ocasionou mudanças diversas dos estudantes quanto ao acompanhamento das aulas. E até em nós professores com tantas ausências e impotência nesse contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja pela Arte ou através dela, o educando encontra formas para expressar-se. Constrói sua visão de mundo, ele se desenvolve nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando para isso as diferentes linguagens artísticas que compõem o teatro, tendo a oportunidade de edificar, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito proativo e crítico na sociedade.

Na perspectiva histórica, as artes percorreram um longo caminho para serem reconhecidas institucionalmente. Na medida em que o educando conquistou seu lugar na sociedade como participante ativo da construção do seu conhecimento, as diferentes linguagens artísticas passaram a ser objeto de estudo, ficando evidente a necessidade de elas serem trabalhadas ao longo da vida escolar em todos os níveis, sendo um importante auxílio no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), o ensino das artes passou a ser um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Portanto, cabe aos gestores: municipal, estadual e federal, estimular essa prática em espaços formais e não formais, oportunizando aos educandos essa vivência em arte.

Nós professores de artes de escola pública ou mesmo privada, sabemos das dificuldades que a falta de um espaço físico adequado acarreta em nossas aulas práticas de teatro e também nas outras linguagens. É inegável que essas atividades causam certo barulho por parte dos alunos e como as salas são próximas, tanto professores como os demais alunos sentem-se perturbados. Sempre procuramos nos adequar em outros espaços, tem funcionado, mas em alguns momentos alguém se incomoda. Elencamos uma lista de sugestões, as quais todas em algum momento utilizamos e foi funcional: gramado, pátio aberto, pátio fechado, quadras, refeitórios, sala com palco, sala de arte, sala de multimídia, salão de reuniões.

Acreditamos que seja possível trabalhar com a prática teatral na escola, basta descobrir um espaço. Pode não ser o espaço ideal, mas não podemos deixar de trabalhar



com essa linguagem por não termos disponível o lugar ideal. O teatro contribui com o aprendizado de nossos alunos.

E, por fim, ainda hoje, observamos a falta de professores com habilitação em Artes Cênicas, a maioria tem formação em Educação Artística, isto é, a maioria tem habilitação em Artes Visuais, além disso há falta de cursos oferecidos pelas instituições de ensino com práticas na disciplina de atuação na linguagem teatral. Mas isso, certamente, já é assunto para outro artigo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 26/ dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

## A DANÇA AUXILIANDO NO ENSINO DA MATEMÁTICA BÁSICA: MATEMÁTICA QUE DANÇA

---

**Herleson da Costa Souza** - Professor de Arte no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio do Colégio Exponencial e Escola CEIB na cidade de Chapecó-SC. Graduado em Licenciatura em Dança UEA Manaus-AM. MBA em Dança pela Faculdade Inspirar Curitiba-PR. Especialista em Dança e Consciência Corporal pela FMU São Paulo-SP. E-mail: herleson\_souza@hotmail.com

---

**RESUMO:** Este artigo aborda a interdisciplinaridade entre matemática e dança em situações onde é possível compreender que ambas podem se unir para proporcionar um ensino de matemática prazeroso especialmente no Ensino Básico. Nesse tocante, a dança, entendida como um movimento corporal que exige espaço sob medidas e contagens, pode ser útil para o ensino de conteúdos como geometria, frações e medidas também pertencentes ao campo da matemática. Dessa forma, esta pesquisa se originou em uma motivação de possibilitar a junção dos movimentos corporais da dança com a matemática. O objetivo geral é pesquisar a relação entre matemática e dança, com vistas a entender a matemática que envolve os movimentos corporais utilizados na dança. Os objetivos específicos são: contextualizar o ensino da matemática no Ensino Básico; mostrar os desafios no ensino-aprendizagem de matemática; definir a interdisciplinaridade; mostrar como o lúdico pode favorecer a aprendizagem de matemática no Ensino Básico e como a dança pode proporcionar exatamente essa ludicidade. Levando em conta essas considerações iniciais, este artigo se organiza em uma metodologia de pesquisa que possui o caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que abordam o assunto.

**Palavras-chave:** Dança. Interdisciplinaridade. Matemática.

**ABSTRACT:** This paper addresses the interdisciplinarity between math and dance in situations where it is possible to understand that both can come together to provide pleasurable math education especially in elementary school. In this regard, dance, understood as a body movement that requires space under measurements and counts, can be useful for teaching contents such as geometry, fractions and measurements also pertaining to the field of mathematics. Thus, this research originated in a motivation to enable the combination of dance body movements with mathematics. The general objective is to research the relationship between math and dance, in order to understand the mathematics that involves the body movements used in dance. The specific objectives are: to contextualize the teaching of mathematics in basic education; show the challenges in teaching and learning math; define interdisciplinarity; show how the ludic can favor the learning of mathematics in elementary school and how dance can provide exactly this playfulness. Taking into account these initial considerations, this article is organized in a research methodology that has a bibliographic character, based on authors who approach the subject.

**Keywords:** Dance. Interdisciplinarity. Mathematics.

## INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre a interdisciplinaridade da matemática coma dança no Ensino Básico em situações que se pode compreender que a “matemática dança”, ou seja, que ela está na configuração da dança no que tange a utilização e contagem de movimentos e a relação entre dança e espaço cênico.

A necessidade desse estudo veio a partir da compreensão e percepção de que a dança é uma sequência de movimentos corporais que exigem espaço sob medida e por isso, dependendo da coreografia a ser apresentada, é preciso planejar matematicamente tanto a sequência de movimentos quanto a geometria necessária para que ela aconteça como foi imaginada.

A dança pode ser um recurso importante para a socialização no contexto escolar e, associada à matemática pode tornar o processo de aprendizagem desta muito mais significativo. Para formular passos de uma coreografia, por exemplo, o estudante precisa dividir numericamente o tempo da música. Essa divisão, por sua vez, exige o uso de frações para marcar o tempo. É nesse contexto que o professor de matemática pode utilizar uma atividade como a dança para um ambiente de aprendizagem com interação interdisciplinar. Há outras exemplificações discriminadas nessa pesquisa.

Na busca de formas para vencer as dificuldades dos estudantes, originou-se essa pesquisa que pretende encontrar atividades lúdicas relacionadas aos movimentos corporais da dança em interação com a matemática. É nesse contexto que surge a pergunta: existe uma matemática que faça dançar?

Para responder ao questionamento, foi necessário traçar os objetivos. O objetivo geral é pesquisar a relação entre matemática e dança, com vistas a entender a matemática que envolve os movimentos corporais utilizados na dança. Os objetivos específicos são: contextualizar o ensino da matemática no Ensino Básico; mostrar os desafios no ensino-aprendizagem de matemática; definir a interdisciplinaridade; mostrar como o lúdico pode favorecer a aprendizagem de matemática no Ensino Básico e como a dança pode proporcionar exatamente essa ludicidade.

A pesquisa é relevante porque o ensino-aprendizagem de matemática tem sido um desafio tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Quem ensina vem buscando formas de ajudar os estudantes a aprenderem, pois muitos deles possuem dificuldades nessa disciplina, considerando-a muito difícil. As ferramentas capazes de

auxiliar na aprendizagem são inúmeras e podem facilitar o trabalho do professor no tocante à compreensão do estudante.

As aulas de matemática no Ensino Básico podem correr o risco de serem ministradas com rigor, mas sem a utilização suficiente de elementos lúdicos por se tratar de uma disciplina da área de exatas. Por isso, a ideia de sugerir estratégias que incluam nas atividades uma face lúdica no tratamento dos números, da geometria e dos algoritmos para aprimorar essa situação.

Nesse sentido, é possível desenvolver mecanismos que façam com que os alunos encontrem uma relação entre a teoria matemática e a prática por meio de movimentos corporais, como a dança, para tornar a aprendizagem prazerosa e efetiva em um trabalho de caráter interdisciplinar. Na visão de Itacarambie Berton (2008), o aluno é parte da sociedade, construindo e elaborando conhecimentos aceitos como saber cultural.

Por essa razão, é importante buscar caminhos significativos e prazerosos enquanto práticos, como forma de melhorar o ensino em sala de aula, reforçando o saber escolar ao utilizar uma metodologia diferenciada que propicie aos aprendizes um melhor entendimento dos conceitos matemáticos.

A metodologia empregada nesse estudo é a pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que abordam o ensino-aprendizagem de alguns conteúdos de matemática (principalmente a geometria), com o suporte da dança em uma proposta interdisciplinar da matemática e da arte.

## **1 A Matemática no Ensino Básico**

Qualquer pessoa reconhece a importância da matemática na escala dos conhecimentos e ela é responsável por grande parte do desenvolvimento científico gerado historicamente. Essa área do conhecimento é associada às demandas e ao progresso da humanidade.

Muitos estudantes veem a matemática como uma disciplina que pode gerar dificuldades, conflitos pessoais e até certo grau de ansiedade. Isso faz com que muitos professores busquem novas alternativas educacionais que sejam mais atraentes e envolventes e que possam fazer com que as aulas sejam mais significativas e acessíveis para os educandos. Desta forma, muitos professores vêm tentando realizar uma prática pedagógica diferente, utilizando a ludicidade por meio de atividades como jogos, brincadeiras, e até mesmo danças em uma abordagem interdisciplinar, unindo

matemática e arte. Itacarambi e Berton (2008) dizem que é necessário que o ensino da matemática nessa etapa da escolarização possa exercitar o aluno a realizar operações de rotina. Dizem ainda que pode ir muito além, não só despertando nele o prazer de descobrir como resolver os problemas matemáticos como também mostrando que essa disciplina é importante na vida das pessoas.

Segundo eles, a matemática é uma das atividades de resolução de problemas muito importantes para a humanidade, mas que na aprendizagem em geral constitui-se como uma das maiores dificuldades do estudante, podendo resultar em fracasso escolar (ITACARAMBI;BERTON, 2008).

Entretanto, um dos problemas que sempre existiu e ainda permanece nas escolas é a ideia distorcida de que a matemática é difícil por parecer demasiadamente abstrata e distante do dia a dia, provocando no estudante uma indisposição para aprender e criando para si um medo dessa disciplina. Esse medo pode provocar também no indivíduo um complexo de incapacidade que, quando reforçado por uma metodologia inadequada, o faz sentir excluído, podendo até colaborar para uma possível evasão da escola.

Segundo Muniz (2003), a educação matemática precisa fazer com que o estudante se sinta parte dela. Dessa forma, cabe ao professor mostrar-lhe que ele pode fazer parte do próprio processo de construção dos conhecimentos matemáticos, fazendo-o perceber que vários profissionais usam dela em seu trabalho. O cientista, o artesão, o professor, o artista – inclusive o bailarino – o engenheiro e o arquiteto são alguns exemplos desses profissionais. Por fim, o estudante percebe que até mesmo seus pais, amigos e vizinhos se utilizam dela quando desenvolvem suas atividades.

A BNCC reconhece a Matemática como ciência humana que atende às demandas necessárias para a vida. Diz ser fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos. Sendo assim, baseado no que diz a BNCC (2017), podemos afirmar que a Matemática é uma ciência dinâmica que soluciona questões científicas e embasa descobertas.

A matemática é considerada uma disciplina básica necessária para a sobrevivência em qualquer sociedade, por isso faz-se necessária a sua aprendizagem. A BNCC (2017) aponta o conhecimento matemático como necessário para todos os alunos da educação básica, seja por sua aplicação, seja por sua potencialidade na formação de cidadãos críticos.

Em se tratando de Ensino Fundamental, que está incluso no Ensino Básico, a BNCC (2017) recomenda que a matemática articule diversos campos - como aritmética,

álgebra, geometria, estatística e probabilidade. Ela ressalta ainda a necessidade de garantir que os alunos relacionem observações do mundo real a representações como tabelas, figuras e esquemas fazendo induções e conjecturas. Nesse sentido, esse documento sugere que as propriedades e a verificação de hipóteses a partir de fatos sejam estimuladas principalmente no final do Ensino Fundamental.

Uma vez definidos alguns aspectos da matemática mencionados na BNCC, vale lembrar que, ainda segundo a BNCC (2017), a dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo mediante processos cognitivos implicados no movimento dançado. A dança, ainda, problematiza e transforma percepções acerca do corpo por meio de novas visões de si e do mundo.

Desse modo, segundo esse documento, os estudantes têm a oportunidade de repensar dualidades e binômios entre o corpo e o pensamento estético. Ou seja, mente e corporeidade, teoria e prática, que favorecem um conjunto diverso e dinâmico por meio de práticas apropriadas para cumprir essas propostas que resultam em processos pedagógicos significativos. Desse modo, o currículo de arte pode se unir ao de matemática em uma integração interdisciplinar que possibilite contato reflexivo a respeito de ambas.

## 1.2 Estruturando a Interdisciplinaridade

Na obra de Zabala (1998), encontramos que interdisciplinaridade é uma interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ser uma simples comunicação de ideias que passam por uma integração recíproca de conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, ou ainda ultrapassar todos os elementos básicos do conhecimento.

Conforme Fazenda (2003), o movimento da interdisciplinaridade ocorre a partir de um desejo de entendimento mais profundo do conhecimento, sendo uma atitude possível que o pesquisador possui diante do ato de conhecer e de ensinar. Fundamentais ações e alimenta-se do trabalho, das experiências e das vivências de duas ou mais disciplinas. Trata-se de uma atitude frente à questão do conhecimento, com possibilidades de olhar por diferentes perspectivas uma mesma questão, abrindo-se para a compreensão de aspectos ainda ocultos. É uma ação de aprender e ensinar que exige profunda imersão no trabalho e no planejamento.

Essa interação entre áreas do conhecimento constitui-se de uma proposta de ensino que parte da reflexão, da observação de pontos em comum entre as disciplinas,

avaliação de práticas pedagógicas sempre na busca de respostas cada vez mais adequadas às demandas de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Fazenda (2003), a interdisciplinaridade propõe uma atitude crítica e reflexiva, compromisso e responsabilidade com as ações de educar que, na proposta deste trabalho, visa encontrar atitudes lúdicas na aplicação da dança à matemática.

Por essas razões, o planejamento de atividades interdisciplinares, no ponto de vista de Fazenda (2003), envolve a seguinte tríade: necessidade, intenção e cooperação. Ela tem o propósito de realizar ações pedagógicas efetivas que contribuam para a cidadania e autonomia intelectual do educando. Desse modo este trabalho propõe que os educadores de matemática adotem elementos da dança como mudança na prática educativa de pensar, refletir, assimilar e valorizar o ensino dessas duas disciplinas no âmbito escolar.

### **1.3 O Lúdico na Matemática**

O lúdico está presente na vida dos indivíduos desde a tenra idade - percorrendo a vida inteira. As atividades lúdicas estimulam as relações sociais. No entanto, atualmente o brincar vem se transformando devido às mudanças na utilização e preenchimento do tempo, pois a sobrevivência na modernidade consome o tempo tanto dos adultos responsáveis quanto das crianças e adolescentes, que acabam correndo o risco de não desfrutarem das vantagens da ludicidade.

De acordo com Luckes (2002), ludicidade é como se fosse um estado de consciência, um estado de ânimo, oriundo de atividades realizadas com plenitude, leveza e prazer, ultrapassando experiências que podem ser observadas. Trata-se de um estado interno de quem vivencia a experiência lúdica. Ele diz ainda que, mesmo em grupo, a experiência da ludicidade é interna.

Trabalhar com a dimensão lúdica é proporcionar oportunidade para que os estudantes expressem seus desejos e sentimentos relacionados a uma aprendizagem com um significado ainda maior do que o que está posto.

Para Forno (2016), a brincadeira deveria ser atrelada ao processo de aprendizagem. Ele segue acrescentando que brincadeiras e ludicidade na escola possibilitam desenvolver uma aprendizagem agradável para os estudantes, pois sentem prazer e alegria em participar e simultaneamente desenvolver as potencialidades humanas em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor.



A matemática precisa ser vista fora de seu aspecto formal que funciona como se ela fosse um conhecimento pronto e acabado. Essa área vai muito além da formalidade, pois permite a criação de espaço para aprender a pensar, a exercer a criatividade, a praticar discussões, a interpretar situações matemáticas, a construir e reconstruir os conceitos. Nesse espaço, o professor pode fazer um trabalho pedagógico significativo e prazeroso, fazendo com que o estudante faça descobertas, participe e compreenda a razão de determinados conteúdos e a utilidade deles para a humanidade. Por isso, a atividade lúdica envolvendo matemática e dança proporciona, simultaneamente, o ensino dessa área de exatas e dessa arte cênica.

Conforme Friedmann (2006), a atividade lúdica precisa ser trabalhada de modo consciente, fazendo analogia com um conhecimento que possa ser absorvido por meio de suas ações, integrando o prazer com o objeto de aprendizagem em que a criança está sendo exposta. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um instrumento cujo intuito principal é o de resgatar a atividade lúdica, sua espontaneidade e, junto com ela, sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, o professor precisa promover ações que vinculem o conhecimento a ser construído enquanto o estudante brinca. No caso dessa pesquisa, o lúdico está na presença da utilização da dança para o ensino-aprendizagem de matemática, pois a inserção desta no ensino fundamental articula manifestações culturais diversas (BNCC, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017). A dança é um recurso lúdico que a escola pode utilizar com a finalidade de facilitar a aprendizagem da matemática.

## 2 Dança e Matemática

Há um dialogismo entre os movimentos dançados e a matemática principalmente no tocante ao que pode ser visualizado: o perímetro, a área, a geometria, as medidas do espaço e da arte visual.

Há autores, como Cavalcanti *et al.* (2013), que falam o quão inquietante pode ser a dança codificada pela matemática. Segundo eles a visualização dos conteúdos matemáticos dos deslocamentos do corpo ocorre desde o momento inicial do movimento até a posição estática. Os movimentos são considerados codificados matematicamente a partir do momento em que se observa ligação do corpo com a geometria como um dos principais elementos presentes na criação de coreografias, não

significando somente uma sequência aleatória de movimentos, mas identificando qual a matemática que está implícita neles.

A dança pode ser um recurso importante de socialização, auxiliando o ensino-aprendizagem de diversas disciplinas, inclusive a matemática. Ela possui uma relação íntima com os movimentos que exigem o uso de espaços para a coreografia, calcula o tempo da música e divide o tempo da música que vai ser dançada, o que implica em realizar a divisão em frações de tempo e espaço. Em outras palavras, uma aula de matemática com dança permite a aprendizagem, por exemplo, de fração ou geometria. Desta forma, a matemática pode ser vista como um conhecimento mais próximo dos estudantes, à medida em que eles percebem que essa área do conhecimento pode ser uma ferramenta de interação com o espaço e com a aprendizagem.

O professor pode trabalhar a dança com a matemática utilizando vários conteúdos associados ao ritmo, intervalo de tempo e espaço físico enfatizando, assim, a geometria e uma variedade de operações.

Maia (2003) nos lembra que a matemática habilita o indivíduo com um poder de raciocínio para dar conta de soluções em diferentes situações-problema do cotidiano. Afirma também que o homem continua fazendo matemática através da história para resolver questões práticas envolvendo quantificação, contagem e medição da realidade, estabelecendo relações, elaborando e comunicando estratégias de resolução de problemas (MAIA, 2003).

Para que a criança aprenda brincando, a escola precisa realizar um trabalho significativo na maneira de ministrar seus conteúdos. Isto pode ser feito também por meio da dança. Um simples exemplo do que se pode fazer com a matemática e a dança nas séries iniciais é começar com a chamada “dança das cadeiras”. Essa atividade dá a noção de subtração das cadeiras da roda e soma delas fora da roda de maneira lúdica.

Essas considerações mostram que o ensino de matemática pode partir da realidade e ser adaptado a situações de sala de aula, em uma dinâmica concreta e ao mesmo tempo lúdica que possibilite uma aprendizagem efetiva, revelando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Sob essa perspectiva, lida-se com os números de maneira a que os estudantes se sintam motivados a aprender os conteúdos matemáticos. Muitos autores, entre eles Spanghero (2014), falam sobre a relação entre os matemáticos e os artistas, mostrando como essas áreas vêm se misturando nas mais diversificadas experiências ao longo da História. Este autor comenta que seus territórios se penetram mais do que geralmente costumamos supor, e palavras como topologia, caos, proporção,

simetria, espaço, fração, número, geometria, algoritmo, fluxo, continuidade, entre tantas outras, produzem descobertas, unem horizontes de afinidade e abrem novas possibilidades de criação, tanto para a arte quanto para a ciência.

Ao se observar e analisar a arte de dançar, pode-se perceber que há uma relação entre essa arte e a matemática. Há muitos exemplos dessa aproximação. O balé clássico possui relações que se apropriam do espaço que estão explicadas no próximo tópico.

## 2.1 Coreografia da Dança e a Matemática

Como a realização da coreografia requer um espaço físico onde a dança acontece, o coreógrafo precisa planejar o espaço a ser utilizado, e, ao realizar esse trabalho, ele vai precisar se valer da matemática. Laban (1986) nos traz a palavra Coreologia, definindo-a como a lógica ou ciência da dança que poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. O autor assim afirma porque a Coreologia é o estudo de diversas manifestações artísticas do movimento, não se restringindo somente à dança.

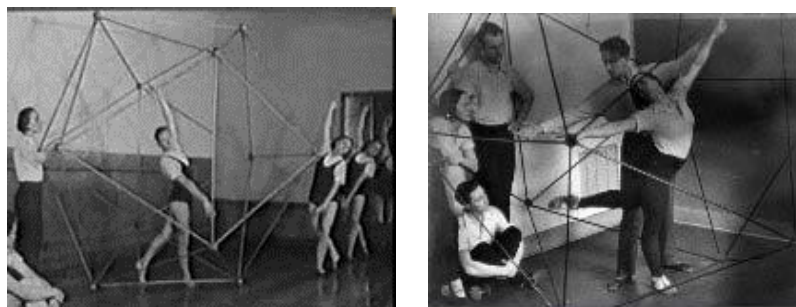
Os trabalhos de dança possuem uma relação com a matemática. O balé clássico, por exemplo, possui relações lineares e angulares, pois se pode perceber nos passos dos bailarinos o uso de ângulos, linhas, curvas na movimentação simétrica de seus corpos, usando milimetricamente o espaço.

Daí temos que a dança pode ser utilizada como ferramenta interdisciplinar - segundo Leandro, Monteiro e Melo (2011), viabilizando e facilitando a aprendizagem do espaço concreto, estimulando ainda a criatividade e a imaginação do aluno. É então que, através de movimentos expressivos, o aluno atinge tanto conceitos abstratos como uma compreensão efetiva da realidade ao seu redor (LEANDRO *et al.*, 2011).

A interdisciplinaridade entre dança e matemática pode facilitar a aprendizagem desta que é considerada pelos estudantes uma disciplina difícil. Através da dança, eles podem perceber, analisar e até mesmo vivenciar a geometria espacial, os padrões de simetria e assimetria.

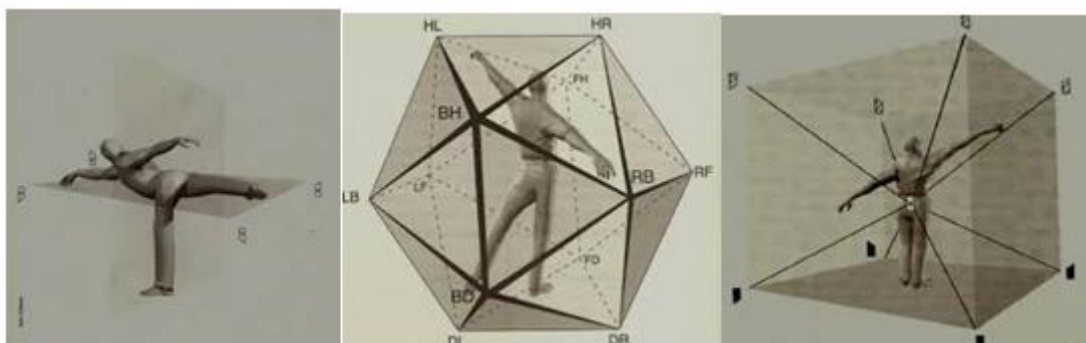
Por meio da dança o professor pode pedir aos estudantes para criarem coreografias que façam uma dança desenhando as figuras geométricas. Ao realizar o projeto de coreografia, eles podem medir ângulos, fracionar os espaços, trabalhar medidas de área e perímetro, entre outras situações de posição. Ainda podem fazer uma dança utilizando barbantes ou elásticos nos braços e pernas para desenhar dançando as figuras geométricas como nas imagens a seguir.

Figura 1 – Projeção ortogonal



Fonte: Laban R. Domínio do Movimento. São Paulo: Summos editorial 12

Figura 2 – Projeção ortogonal; Icosaedro e Hexaedro



Fonte:12. Laban R. Domínio do Movimento. São Paulo: Summos editorial

No exemplo da figura 2, pode-se identificar a matemática nos retângulos e quadrados.

Temos notícias de Cias. de Dança que são citadas, devido à originalidade, em pesquisas que visam apresentar aspectos de transformação da dança em suas criações, trabalhando aspectos metodológicos no que se refere à utilização da matemática. O cenário onde acontecem os movimentos corporais vale-se da matemática, mais especificamente, da geometria plana. Desse modo, o cenário é planejado matematicamente em sua estrutura física e a estrutura coreográfica transmite todo um eixo de movimentos em um plano dominante.

No tocante à inteligência matemática, afirma-se que uma das capacidades lógico-matemáticas envolve a geometria nos espaços percorridos. Por isso, a dança coreográfica pode despertar o interesse do estudante em aprofundar os conhecimentos geométricos, uma vez que, por seu caráter lúdico, a dança pode tornar a aprendizagem

de matemática prazerosa (GARDNER,1995). Já a inteligência espacial está associada à criatividade e ao plano espacial, de sólidos geométricos que encontramos na arquitetura e em outros espaços presentes no dia a dia, servindo de orientação do indivíduo em seus limites.

Já para Costa (2015), o trabalho artístico da dança é caracterizado por movimentos que buscam uma expressão idealista e não-realista, permitindo visualizar a matemática contida nos deslocamentos do corpo ao dançar, ainda que não tenha sido este o seu objetivo primordial. Nesse sentido, o corpo se movimenta de modo a percorrer um perímetro que pode ter formatos circulares, triangulares, retangulares, quadrados, entre outros relacionados às figuras geométricas.

Fonseca *et al.*(2009)falam exatamente da relação da dança com as figuras geométricas acima mencionadas. Segundo eles as experiências que melhor resultam na fase de lecionação estão relacionadas com a adaptação de jogos tradicionais. Eles ressaltam ainda a relação destes jogos com a classificação, por exemplo, de triângulos, além de servirem para socialização do trabalho em grupo e de desenvolvimento da concentração.

Esse modo lúdico de introduzir as figuras é um caminho para motivar a atenção e o interesse dos estudantes pelo conteúdo. Considerando a geometria em dois blocos: espaço e forma e grandezas e medidas. O primeiro destaca a importância da geometria no currículo de matemática do Ensino Básico porque ela permite que o estudante desenvolva a compreensão do mundo onde vive. Esses blocos da geometria estimulam a observação e percepção de semelhanças e diferenças, identificando as regularidades que associam a matemática a outras áreas do conhecimento, permitindo a exploração dos objetos do mundo físico e cultural, tais como arte, dança, pinturas, desenhos, esculturas, artesanato entre outros.

A autora Watson (2010) lembra que as frações também podem ser ensinadas na aula de dança para que os estudantes aprendam de forma lúdica. Isso pode ser feito no momento de organizar diferentes grupos de dança dentro de uma turma, por exemplo.

De acordo com Watson (2010), existem vários aspectos da matemática que podem se associar com a dança. Dentre eles a exploração espacial que favorece a aprendizagem da geometria, da simetria, das translações, reflexões, rotações de forma, entre outros. Segundo ela, o ritmo sensibiliza sinesteticamente, promovendo a musicalidade, que possibilita explorar o uso dos números e frações utilizando palmas e pés. Além disso ainda a estrutura favorece a compreensão das permutações,

combinações, teoria dos gráficos, teoria dos grupos e simbolização, abrangendo os processos de síntese e sistematização, como as partituras coreográficas. A sala de aula pode se transformar em salão de dança e o estudo da matemática pode ser utilizado para estimular atividades com o movimento corporal para compreender os números e a geometria poliedral. Além disso, as atividades podem ser apresentadas na quadra ou no auditório para toda a comunidade escolar em eventos, com vistas a mostrar o desempenho dos estudantes com um trabalho pedagógico significativo como o de integrar matemática e dança.

Como vimos, a prática da dança pode ser relacionada a estas áreas de conhecimento como forma de complementar e exemplificar os conhecimentos em questão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo discorreu sobre a interdisciplinaridade entre matemática e dança, mostrando que elas podem se unir para proporcionar um ensino de matemática prazeroso e significativo, utilizando a pesquisa bibliográfica embasada em autores importantes que abordam o assunto. Além disso o objetivo geral se cumpriu uma vez que a pesquisa mostrou que há uma estreita relação entre matemática e dança, relacionando elementos matemáticos a movimentos corporais.

Quando se relaciona a matemática com a realidade dos estudantes, a aprendizagem se torna mais prazerosa e, no caso de aliar essa área do conhecimento com a dança, facilita-se a interação entre os estudantes de uma forma mais significativa, tornando a sala de aula um espaço agradável para estudar essa área do conhecimento considerada um dos maiores desafios enfrentados pelo professor na atualidade. Sendo assim também houve cumprimento dos objetivos específicos propostos porque evidenciou-se que existem ferramentas facilitadoras do ensino-aprendizagem da matemática. Definiu-se que a interdisciplinaridade, sendo a interação entre áreas do conhecimento, apontou que a abordagem da dança de maneira lúdica pode favorecer o ensino da matemática. Portanto, estes objetivos identificaram que a matemática dança por meio da geometria que garante o espaço e pela simetria de seus movimentos.

Como se esperava ao iniciar a pesquisa, pode-se considerar como um dos resultados que a matemática está presente nos movimentos corporais proporcionados pela dança por meio de um processo lógico em que os corpos são

coreografados, formando ângulos e figuras geométricas. Assim, a partir do trabalho empreendido, é relevante considerar que matemática e dança, apesar de possuírem naturezas diferentes, podem instaurar momentos formativos interdisciplinares, capazes de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que a realização desse estudo foi relevante porque é possível olhar e perceber que a matemática se encontra na dança e que esta pode ser utilizada no ensino daquela. Consideremos ainda que esse olhar pode ser estendido para outras artes e espaços, e que provavelmente a matemática está presente em todas as coisas, não somente na dança que foi o foco dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental II: Matemática. Brasília: MEC, 1998.
- COSTA, A. M. B. S. **A Interdisciplinaridade entre a expressão criativa e a matemática no 2º ciclo da escola de dança**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, 2015.
- FARUK, L. **IV oficina de matemática da Escola Estadual Olímpia de Brito**. Três Corações, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UnmAg4qmvU>. Acesso em: 30 de mar. 2019.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, M. C. F. R.; LOPES, M. P.; BARBOSA, M. G. G.; GOMES, M. L. M.; DAYRELL, M. M. M. S. S. **O ensino da geometria na escola fundamental**. Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FORNO, M. R. G. **Práticas pedagógicas para a educação em tempo integral**. 1. ed. Curitiba: IesdeBrasil, 2016.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ITACARAMBI, R. R.; BERTON, I. C. B. **Geometria. Brincadeiras e jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2008.



LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summos editorial, 1986.

LEANDRO, C. R.; MONTEIRO, E.; MELO, F. Saber X (Dança + Matemática) = Aprender2. [versão eletrônica]. **Corpos (Im)Perfeitos 2**. In: Livro de atas: **Conferência internacional, Faculdade de Motricidade Humana**. 2012. p. 78-85.

LEANDRO, C. R.; MONTEIRO, E.; MELO, F. Dança como expressão artística na escola: Sessões de dança no âmbito interdisciplinar no 1.º CEB. [versão eletrônica]. In: Livro de atas: **Seminário internacional, Faculdade de Motricidade Humana**. 2011. p. 257-273.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA; 2002. [Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02].

MAIA, R. De olho na matemática. **Construirnotícias**, ano I, n. 10, mai./jun.2003.

MCCUTCHEN, B. P. Constructing artistic bridges to other disciplines. In: **Teaching dance as art in education**. 2006 [cap. 10]. Disponível em: <http://www.humankinetics.com/ProductSearchInside?Login=Done&isbn=9780736051880>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MUNIZ, C. **Textos para estudo**. Gestar – MEC, 2003.

SANTOS, F. T. M.; DUARTE, J. H.; CAVALCANTI, R. J. P. U. A matemática codificada através dos movimentos dos movimentos corporais: uma análise criptográfica envolvendo conhecimentos matemáticos. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba: jul. 2013.

SPANGHERO, M. Dançando números, formas e padrões. **Revista científica/FAP**. Curitiba, v.11, p. 123-144, jul./dez. 2014.

WATSON, A. **Entrevista concedida pela pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade de Oxford (Inglaterra)**. Oxford, fev. 2010. [Mediada pela autora, Maíra Spanghero].

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## Anexo

Figura 1 – Projeção ortogonal

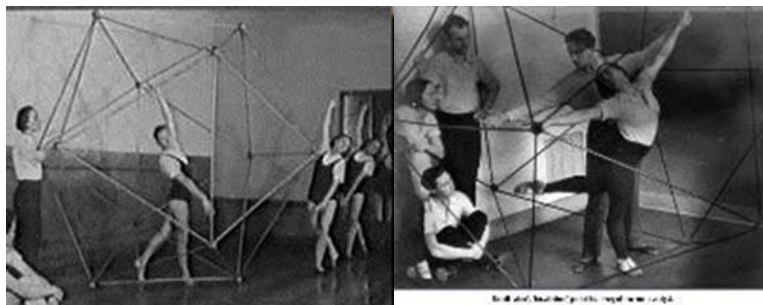
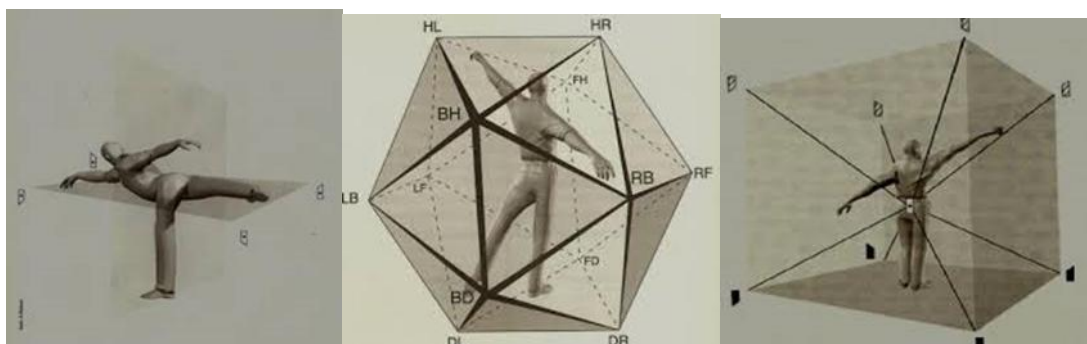


Figura 2 – Projeção ortogonal; Icosaedro e Hexaedro



## O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-MUSICAL A PARTIR DA PRÁTICA INSTRUMENTAL DA FLAUTA DOCE

---

**Mickelsen da Costa Picanço** - Professor efetivo de Artes da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Amazonas, lotado na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e coordenador do projeto. E-mail: mickpicanco@gmail.com

**AndryaPyetra Sousa de Jesus** - Estudante do 7º ano, turma 1, na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e cientista Jr. do projeto. E-mail: apyetrajesus08@gmail.com

**Iasmim de Freitas Alvarenga** - Estudante do 7º ano, turma 2, na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e cientista Jr. do projeto. E-mail: iasmimfreitas2014@gmail.com

**Lia Esther Guimarães Ribeiro** - Estudante do 6º ano, turma 1, na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e cientista Jr. do projeto. E-mail: lia.esthergr@outlook.com

---

**RESUMO:** Este artigo trata de um projeto de pesquisa no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que objetivou oportunizar aos estudantes copesquisadores o desenvolvimento estético-musical por meio da prática instrumental da flauta doce e da pesquisa sobre músicas folclóricas e cantigas de roda, desenvolvido por três estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, que atuaram como Cientistas Jr. Como metodologia, realizamos o levantamento de dados entre estudantes das quatro turmas de 6º e 7º anos, a partir de um questionário semiestruturado elaborado na plataforma Formulários Google; de posse desses dados criamos arranjos instrumentais de canções folclóricas e cantigas de roda para flauta doce. As partituras editadas foram compartilhadas com os estudantes das turmas citadas acima.

**Palavras-chave:** Flauta doce. Prática instrumental. Músicas folclóricas e cantigas de roda. Desenvolvimento estético-musical.

**ABSTRACT:** This article deals with a research project within the scope of the Science at School Program (PCE), of the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM), which aimed to provide the aesthetic-musical development through the instrumental practice of the recorder and of the research on folk songs and round songs, developed with students from the 6th and 7th years of elementary school at the José Carlos Mestrinho State Full-Time Bilingual School / Military College of the Fire Brigade, whose methodology was to collect data from responses to a semi-structured questionnaire prepared on the Google Forms platform, practice of recorder using instrumental arrangements of folk songs and round songs.

**Keywords:** Recorder. Instrumental Practice. Folk Songs and Round Songs. Aesthetic-musical Development.

## INTRODUÇÃO

A presença da Arte no currículo escolar possibilita que os estudantes, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

adquiram competências de sensibilidade e de cognição em [...] Música [...], diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade [...] [e desenvolvam] seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1998, p. 48).

Relativamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental – anos finais, em todas as unidades temáticas referentes à música encontram-se habilidades relacionadas à prática instrumental, à leitura de algum tipo de notação musical (partitura, cifra, tablatura, etc.), ao conhecimento de canções folclóricas e o desenvolvimento do senso estético e artístico.

Ambos os documentos possuem objetivos pedagógicos interessantes, mas cumpre ao docente estabelecer metodologias que possibilitem o alcance desses objetivos. No que tange à prática instrumental, há variáveis que precisam ser levadas em consideração, especialmente a facilidade ou não de acesso e aquisição de instrumentos musicais. Considerando que a escola pública não possui, via de regra, um leque diverso e em grande quantidade de instrumentos musicais, caberá ao estudante adquirir algum instrumento ou mesmo ao professor providenciá-los.

Desta feita, por iniciativa do professor da disciplina de Arte, propôs-se um projeto de pesquisa no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), para o qual buscou-se três estudantes (número máximo de estudantes que podem receber bolsa do PCE por projeto) para atuar como Cientistas Jr., considerados os seguintes critérios para a seleção: bom rendimento escolar em geral, assiduidade às aulas, interesse em atuar diretamente no projeto e habilidade mínima com flauta doce. Foram selecionadas as estudantes Lia Esther Guimarães Ribeiro (6º ano 1), AndryaPyetra Sousa de Jesus (7º ano 1) e Iasmim de Freitas Alvarenga (7º ano 2), que atuaram sob orientação do professor Mickelsen da Costa Picanço, proponente e coordenador deste projeto. A pesquisa desenvolveu-se entre os estudantes de 6º e 7º ano da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de

Bombeiros, no bairro do Crespo, em Manaus. A temática do projeto foi voltada para o desenvolvimento estético-musical a partir da prática instrumental. Dada a relativa facilidade de aquisição, além de atividades didáticas iniciadas em 2018 com alguns estudantes, escolhemos a flauta doce como instrumento musical para efetivar a prática instrumental e desenvolvimento estético-musical. Investigou-se o conhecimento parte dos estudantes das turmas de 6º e 7º ano de canções folclóricas e cantigas de roda e também suas práticas musicais e situações correlatas; as referências feitas às músicas folclóricas e cantigas de roda foram o determinante para a definição de que músicas receberiam arranjos instrumentais.

Assim, propomos como objetivo geral para esta pesquisa *oportunizar o desenvolvimento estético-musical por meio da prática instrumental da flauta doce e da pesquisa sobre músicas folclóricas e cantigas de roda*. Como objetivos específicos definimos: (a) promover o aprendizado e prática instrumental de flauta doce aos estudantes co-pesquisadores (Cientistas Jr.); (b) mapear as canções folclóricas e cantigas de roda que são de conhecimento dos estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros José Carlos Mestrinho; (c) desenvolver arranjos instrumentais para flauta doce a partir das canções folclóricas e cantigas de roda levantadas pelos estudantes.

## **METODOLOGIA**

Adotamos para este projeto uma abordagem quantitativa e qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), visto que buscamos dados muito específicos e quantificáveis, ao passo em que também buscamos compreender o contexto que esses dados poderiam refletir. Nossas ações foram organizadas em dois grandes eixos que se desenvolveram paralelamente: (1) o levantamento de dados, seu processamento, discussão e sistematização e (2) a produção de arranjos instrumentais para flauta doce e ensaios para aprendizagem deste instrumento e das canções arranjadas. Para o levantamento dos dados, estabelecemos a entrevista com questionário semiestruturado como método e ferramenta, respectivamente, a ser executado pelas cientistas Jr. (nomenclatura da FAPEAM para estudantes bolsistas que atuam no PCE) AndryaPyetra Sousa de Jesus, Iasmim de Freitas Alvarenga e Lia Esther Guimarães Ribeiro. Porém, a pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos, como a paralisação das aulas e demais atividades em repartições públicas, como a FAPEAM, atrasou o cronograma de aprovação e implantação dos projetos. Nossas atividades iniciaram em agosto/2020,

mas os estudantes do ensino fundamental das escolas estaduais em Manaus não foram autorizados pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC-AM) a retornarem às atividades presencialmente nas escolas. O retorno desses estudantes à escola só ocorreu em 30 de setembro de 2020. Visando contornar a impossibilidade de contato presencial com os estudantes, o questionário semiestruturado foi transformado em formulário online, na plataforma Formulários Google e o link foi encaminhado via WhatsApp para os grupos dos pais do universo de pesquisa (grupos esses criados pela escola para as comunicações oficiais da mesma com os pais e responsáveis pelos estudantes de cada turma). Com as informações relativas sobre quem estava encaminhando (coordenador e cientistas Jr. devidamente identificados), qual a natureza do projeto, sua justificativa, objetivos, que tipo de dados seriam coletados com os estudantes (como onde e com quem brincam, se e quais músicas folclóricas e cantigas de roda conhecem, como as conheceram, gostos e práticas musicais e contextos dessas práticas, etc.) e como estes dados seriam tratados, bem como orientações relativamente ao preenchimento em si do formulário online, além, também, de informações técnicas sobre o edital, a FAPEAM (instituição que apoiou financeiramente o projeto) e o PCE. Enquanto os estudantes preenchiam o questionário online a partir de suas casas e desenvolviam seus estudos, inclusive com exercícios simplificados para flauta doce, a equipe do projeto se reuniu diariamente na escola para prática de flauta doce, com exercícios técnicos passados pelo coordenador do projeto, além de prática dos arranjos que iam sendo produzidos também pelo coordenador a partir das músicas folclóricas e cantigas de roda indicadas nas respostas ao questionário online. Considerando que a produção de arranjos musicais didáticos requer conhecimentos técnicos mais específicos (conhecimento de harmonia, de estrutura frasal musical, de escrita em partitura para vários sistemas, de contraponto, etc.), os arranjos foram elaborados exclusivamente pelo coordenador do projeto, visto ser ter formação na área (licenciatura em música). As Cientistas Jr. puderam desenvolver uma prática de conjunto, intercalada por momentos de observação e discussão dos dados no questionário online. Vale destacar que o PCE possibilitar aos estudantes da educação básica um contato inicial com a pesquisa seguindo uma metodologia científica, mas de forma menos densa que num ambiente de nível superior. Logo, as análises efetuadas no decorrer do projeto operam no sentido de uma alfabetização científica.

## RESULTADOS

Foram entrevistados 106 dos 167 estudantes matriculados nas quatro turmas de 6º e 7º anos. Isso nos dá um valor de 63,47%, conforme pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação entre estudantes matriculados e estudantes entrevistados

Estudantes	6º ano 1	6º ano 2	7º ano 1	7º ano 2	Total	%
Matriculados	34	34	34	35	167	100%
Entrevistados	24	28	29	25	106	63,47%

Fonte: Criada pelos autores a partir da ficha cumulativa (disponibilizada pela secretaria da escola) e formulário online de coleta de dados do projeto.

O formulário ficou aberto para receber respostas até 15 de novembro de 2020. O professor Mickelsen Picanço, coordenador do projeto, encaminhou aos grupos dos pais no WhatsApp diversas comunicações de agradecimento aos que haviam colaborado com o fornecimento de dados, bem como solicitações aos que não haviam preenchido ainda – solicitações reforçadas pelas cientistas Jr. em mensagens enviadas por elas aos colegas dos quais tinham o contato por telefone. Após essas solicitações, constatamos que alguns estudantes que já haviam respondido preencheram novamente o formulário. Essas novas respostas foram descartadas, pois eram repetição dos dados já fornecidos por estes estudantes e, em números absolutos, representaria uma falsa realidade, como se de fato mais estudantes tivessem respondido.

Com o retorno dos estudantes do ensino fundamental das escolas estaduais em Manaus às aulas presenciais em 30 de setembro de 2020, pretendíamos entrevistar pessoalmente aqueles que ainda não haviam respondido ao formulário online. Entretanto, as turmas foram divididas em blocos nos quais metade dos estudantes (bloco A) vinha nas segundas-feiras e quartas-feiras e a outra metade (bloco B), nas terças-feiras e quintas-feiras. Além disso, a SEDUC/AM, considerando a grande possibilidade de contágio viral no ambiente escolar, possibilitou aos pais e responsáveis pelos estudantes o não retorno destes à escola, em caso de (i) os pais e responsáveis não se sentirem seguros quanto à possibilidade de os estudantes contraírem o vírus na escola, (ii) em casos de o(a) estudante fazer parte do grupo de risco (ser obeso, ter diabetes, baixa imunidade, doença respiratória crônica, etc.) e/ou (iii) o(a) estudante residir com familiar que faça parte do grupo de risco. Diante dessa possibilidade de não mandar seus filhos à escola, 37,72% (63) dos estudantes do universo de pesquisa (segundo dados atualizados pela secretaria da escola em 27/10/2020) não retornaram às aulas



presenciais. Isso impactou negativamente na coleta dos dados, mas não a ponto de impedir que a maioria de cada turma do universo de pesquisa respondesse ao formulário online. Embora não estivesse em nosso planejamento o registro desse dado (Tabela 2), consideramos importante adicioná-lo ao nosso trabalho, pois ele reflete parte do impacto que a pandemia de COVID-19 teve na escola e nas atividades correlatas, como nosso projeto de pesquisa.

Tabela 2 – Relação entre estudantes matriculados e dispensados

Estudantes	6º ano 1	6º ano 2	7º ano 1	7º ano 2	Total	%
Matriculados	34	34	34	35	167	100%
Dispensados	17	21	9	16	63	37,72%

Fonte: Criada pelos autores a partir da Ficha cumulativa e lista de estudantes dispensados das aulas presenciais até 27/10/2020 (ambos disponibilizados pela secretaria da escola).

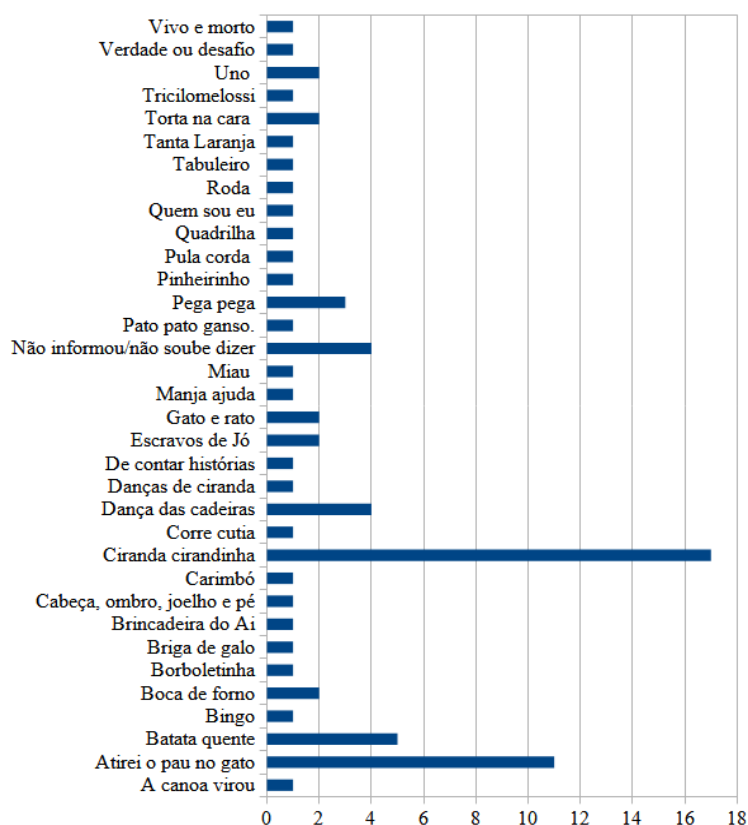
Considerando a divisão por sexo, 50,94% (54 estudantes, em números absolutos) dos que responderam são *meninos* e 49,06% (52), *meninas*. Quando perguntados se costumam brincar na rua, 28,30% (30) responderam *sim* e 71,70% (76) responderam *não*. Os que responderam *não* informaram diversos motivos para não brincarem na rua, motivos esses resumidos por nós em quatro grandes grupos que ficaram com os seguintes valores: 46,05% (35) não brincam na rua porque isso *incorre em perigo/falta de segurança*, 32,89% (25) porque *não gosta, não quer ou prefere ficar em casa*, 11,84% (9) porque *os pais não permitem*, 9,21% (07) porque *não têm com quem brincar na rua*. Observamos que 02 estudantes disseram que *costumam brincar na rua*, mas informaram motivos pelos quais *não costumam brincar na rua*, apresentando uma clara contradição. Descartamos duas dessas respostas visto que a pergunta era “Se você NÃO costuma brincar na rua, cite o motivo principal para isso?” (ênfase no maiúsculo presente na questão do formulário). Acreditamos que isso possa representar um momento de desatenção dos estudantes durante o preenchimento do formulário, além de que é importante reforçar o fato já mencionado de que, por conta da pandemia de COVID-19, não foi possível entrevistar os estudantes presencialmente, recaindo sobre eles o preenchimento do formulário online que lhes foi encaminhando. Isso, entretanto, não invalida, em nossa visão, os dados coletados, visto que não tínhamos a intenção de extrapolar os dados colhidos neste estudo como sendo representativos de todos os estudantes de 6º e 7º das escolas da Coordenação Distrital de Educação 2 da SEDUC-AM, nem de Manaus e muito menos ainda do Amazonas, posto que cada unidade escolar é constituída por estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e

que este e outros fatores não foram aferidos em nosso trabalho. Uma caracterização do perfil socioeconômico pode ser objeto de pesquisa de outro projeto, noutra oportunidade. Entendemos, com isso, que esses dados ora levantados nos dão um panorama, apenas e exclusivamente, desse universo de pesquisa objetivado neste trabalho.

Quando perguntados se conheciam alguma cantiga de roda, 77,36% (82) responderam *sim* e 22,64% (24) responderam *não*. Aos que responderam *sim*, foi-lhes perguntado de que forma eles aprenderam a(s) cantiga(s) de roda. As respostas fornecidas foram elencadas em seis grupos, de acordo com as semelhanças das respostas: *com pais e/ou outros familiares*, 40,24% (33); *com amigos e colegas de brincadeira*, 10,98% (09); *na escola*, 28,05% (23); *por meio de mídias (CD, DVD, internet, etc.)*, 8,54% (07); *em grupos e/ou eventos*, 2,44% (02); *não sabe/não respondeu*, 9,76% (08).

Quando perguntados se já brincaram de alguma brincadeira de roda com familiares e/ou amigos, 72,64% (77) responderam *sim* e 27,36% (29) responderam *não*. Os 77 estudantes que afirmaram já ter brincado de alguma brincadeira de roda também informaram qual sua brincadeira de roda favorita (Gráfico 1). É possível notar que nem todas as respostas dadas pelos estudantes contêm brincadeiras de roda, no sentido de se ter uma canção que é entoada enquanto se brinca e/ou dança, como nas respostas dadas “verdade ou desafio”, “torta na cara”, “quem sou eu”, entre outras. Isso pode indicar que algumas crianças e adolescentes do universo de pesquisa entendem diferentemente o que seja uma brincadeira de roda.

Gráfico 1 – Qual brincadeira de roda favorita

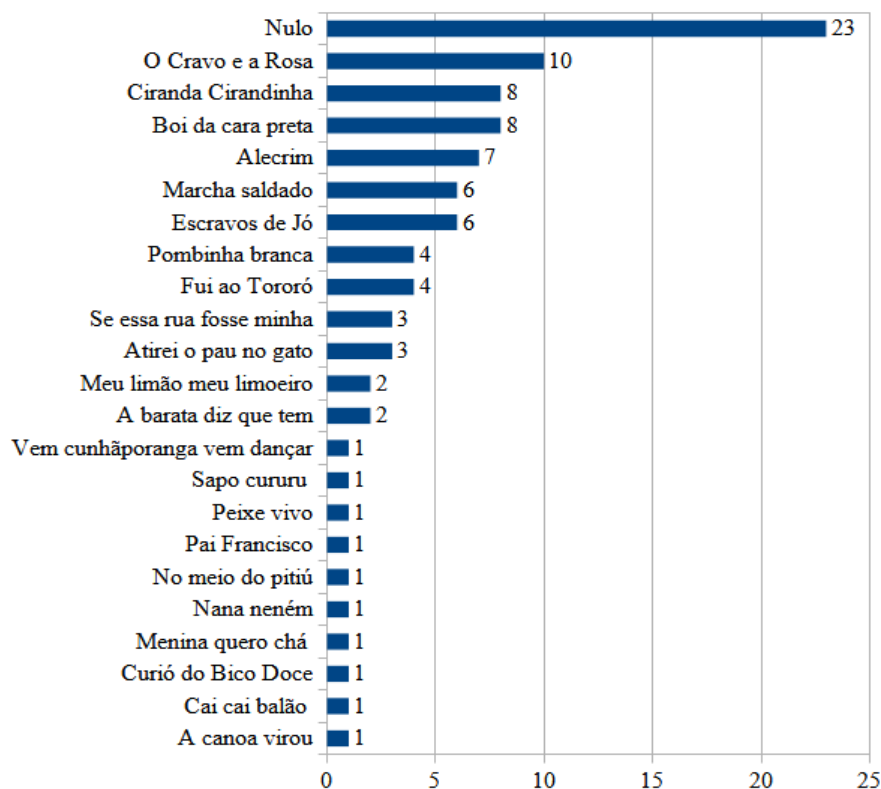


Fonte: criado pelos autores a partir do formulário online de coleta de dados do projeto.

Quando perguntados se conheciam alguma música folclórica, 52,83% (56) responderam *sim* e 47,17% (50), *não*. Os 56 estudantes que responderam *sim* também citaram algumas canções folclóricas, conforme pode ser observado no Gráfico 2. Algumas músicas foram citadas várias vezes, ao passo que outras, apenas uma vez. O fato, aliás, de músicas relativamente conhecidas da população brasileira serem pouco citadas pelo universo de pesquisa não pode ser tomado como indicativo de que elas não sejam conhecidas deste grupo. Isso reflete tão somente a referência feita pelo universo de pesquisa nessa questão. Também não podemos interpretar que a música mais citada seja necessariamente a favorita entre eles. Os dados colhidos não nos possibilitam essa afirmação. Destacamos também a existência de um grande número de respostas nulas, visto que houve muitas referências a gêneros musicais (como samba, frevo, carimbó, toada, etc.). É possível que alguns estudantes tenham citado esses e outros gêneros como sendo um exemplo específico de música folclórica, embora o escopo da pergunta buscasse uma resposta relacionada a uma composição/obra específica e não ao gênero musical em que essa composição/obra se enquadra. A título de exemplo, podemos

afirmar que a música O cravo e a rosa é uma valsa. Neste caso, composição/obra é O cravo e a rosa, enquanto que valsa é o gênero musical.

Gráfico 2– Músicas folclóricas conhecidas



Fonte: criado pelos autores a partir do formulário online de coleta de dados do projeto.

Quando perguntados se é importante conhecer cantigas de roda e músicas folclóricas, 77,36% (82) responderam *sim* e 22,64% (24), *não*. Os que responderam *sim* (82) tiveram suas justificativas alocadas em cinco grupos, de acordo com as respostas que deram: *porque reflete cultura e história*, 45,12% (37); *porque é instrutivo*, 26,83% (22); *porque é lúdico*, 17,07% (14); *porque é um bom agregador social*, 4,88% (04); *não souberam opinar*, 6,10% (05). O mesmo fizemos com as respostas daqueles que disseram não ser importante conhecer cantigas de roda e músicas folclóricas: *não é importante ou não tem valor em si mesmo*, 50% (12); *não agrega valor ao indivíduo*, 20,83% (05); *não gosta, simplesmente*, 12,50% (3); *não souberam opinar*, 12,50% (3); *não é compatível com a religião professada*, 4,17% (01).

Analisando os grupos *porque reflete cultura e história*, 45,12% (37) e *porque é instrutivo*, 26,83% (22), observamos que eles se formaram em torno do *conhecimento*. O maior teve respostas que focaram na historicidade das músicas, no possível contexto que suas letras apresentam, na possibilidade de haver nelas um retrato de outro lugar e

outro tempo dos quais somos uma continuidade, uma descendência e que explica ou justifica o que somos. O segundo apresentou respostas que focaram na possibilidade de essas músicas serem um recurso didático, que possibilita a construção de novos saberes para quem delas usufrui (embora não necessariamente um saber novo, mas talvez um saber renovado ou descoberta de algo conhecido por muitos, mas não por aquela criança/adolescente). É possível que o universo de pesquisa veja nas músicas folclóricas e cantigas de roda um recurso útil na escola e que desejem que este recurso seja usado com mais frequência. Entretanto, é preciso prudência de nossa parte para não ver nos dados aquilo que eles não nos apresentam, bem como é preciso reconhecer que eles apontam para a possibilidade (ou necessidade) de que se realize uma pesquisa mais aprofundada, com outros objetivos e métodos, relativamente ao emprego de músicas folclóricas e cantigas de roda no contexto escolar. Ressaltamos que, neste presente estudo, a prática da flauta doce como ferramenta para o desenvolvimento estético-musical se viabiliza a partir da apropriação de um repertório que seja construído a partir das referências musicais folclóricas que já são de conhecimento dos estudantes, para que o aprendizado do instrumento seja significativo para eles e reforce os lastros afetivos e culturais anteriormente construídos.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que uma sociedade não pode ser construída somente em cima de avanços nos equipamentos, nem ter sua relevância aferida apenas pela tecnologia que possui. É preciso reconhecer que um povo precisa de lastros culturais e folclóricos que façam referência à sua origem, que estabeleçam âncoras, as quais servem não para limitar o crescimento, mas dar firmeza e apoio, para servirem de referência.

Dentro daquilo que pode ser entendido como cultura, conforme nos apresenta Santos (2007): “cultura é a dimensão a sociedade que inclui *todo* o conhecimento num sentido ampliado e *todas* as maneiras como esse conhecimento é expresso” (p. 50, grifos nossos), a arte e o folclore, dentro dela, têm importância vital nesse processo de “ancoragem” humana.

Vieira (2006) afirma: “arte é forma de conhecimento e todo conhecimento é função vital, todo conhecimento garante vida e complexidade. Desvalorizar o artístico é matar, em altos níveis de complexidade, nossa Humanidade” (p. 83). Assim, os aspectos afetivos e principalmente estéticos, no sentido etimológico, conforme Talon-Hugon (2009) apresenta – qual seja: “‘estética’ vem da palavra grega *aisthêsis* que designa simultaneamente a faculdade e o ato de sentir (a sensação e a percepção)” (p. 7) – são

elementos integrantes da cultura e como tal devem ser valorizados dentro do ambiente escolar, que é o local culturalmente instituído para a formação das novas gerações de pessoas, cuja responsabilidade é manter os bens construídos ao longo dos séculos e continuar o processo de desenvolvimento da sociedade. Ou, nas palavras de Marques e Castanho (2011): “A escola, nas sociedades letradas como a nossa, ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia” (p. 24).

Vieira (2006) também afirma a necessidade e a dificuldade de

criar gerações sensíveis à realidade; que saibam buscar e estocar informação e estabelecer uma memória complexa, que envolve não só o que é ensinado na escola ou que possa ser lido ou assistido em um aparelho de televisão, mas o que possa ser vivenciado em nível de emoção, sentimento, afetividade e valores (p. 23).

Entretanto, nosso contexto artístico, segundo a visão estabelecida pela cultura de massa e pela indústria musical, não é favorável ao intento proposto acima por Vieira, tal como Candé (2001) afirma: “A banalização industrial da música condiciona a grande massa dos ouvintes a uma estética simplista, baseada na adaptação grosseira de um sistema caduco” (p. 401) e “a verdadeira canção popular está condenada, ou é adaptada aos modelos industriais” (p. 404).

Concernentemente às respostas daqueles que disseram não ser importante conhecer cantigas de roda e músicas folclóricas, é preocupante a nós o fato de que mais de 1/5 do universo de pesquisa considere o conhecimento de músicas folclóricas e cantigas de roda não necessário, visto que, empiricamente, é possível notar, no convívio escolar, o interesse dos estudantes por música. É muito fácil encontrar entre eles conversas sobre bandas, grupos musicais e cantores, especialmente, os cantores sul-coreanos (do chamado *k-pop*) e cantores brasileiros de *funk* (carioca). Tal preocupação se reforça, especialmente, quando quase 71% dos que responderam *não* considera o objeto dessa questão como algo sem importância, sem valor si mesmo ou como algo que não vai agregar valor nenhum a eles. Embora se leve em consideração o fato de que se trata de crianças e adolescentes e que, nessa fase da vida deles, muito ainda está em construção em sua personalidade e intelecto, é deveras importante ter esse panorama em vista, especialmente pelo fato de que este projeto foi desenvolvido no contexto da disciplina de Arte, com ênfase na prática musical, cabendo ao docente abordar nas aulas a temática da música folclórica nacional e regional, bem como das cantigas de roda,

mostrando sua importância social, psicológica, histórica e estético-musical, buscando sensibilizar o estudante a ampliar seus horizontes musicais e a construir referências sonoras mais amplas, que não se limitem ao que é imposto pela indústria da música ou pela cultura de massa propagada pelas mídias que, muitas vezes, despejam sobre crianças e adolescentes produtos musicais com pouca ou nenhuma consideração relativamente ao nível cognitivo ou de desenvolvimento psicoemocional destas, numa busca alucinada por evidência, domínio de mercado e, conseqüentemente, lucro financeiro.

Quando perguntados sobre que tipo de música costumam ouvir, as respostas dadas elencaram uma grande variedade de gêneros e estilos musicais (Tabela 3).

Tabela 3 – Tipo de música que costumam ouvir

Gênero ou estilo musical	Citações
Acústica	1
Cantigas de roda	3
Ciranda	1
Eletrônica	12
Forró	2
Funk	7
Indie	3
Internacional	5
J-pop, K-pop e música asiática	6
Jovem pam*	1
Lo-fi	2
Música 8-bit	1
Música erudita	2
Músicas inglesas e/ou em inglês	6
Não costuma ouvir músicas, não gosta, não soube responder ou nenhuma	8
Paródia	2
Pop (nacional e estrangeiro)	17
Rap e Trap	12
Rock	3
Sacra (evangélica)	26
Sad	3
Samba e pagode	5
Sem gosto específico	19
Sertanejo	7
Toadas	1
<b>Total</b>	<b>155</b>

\* É possível que essa citação se refira a músicas ouvidas na rádio (meio de comunicação) como um todo e



não necessariamente na emissora citada, bem como não cremos que a resposta dada queira indicar, por parte de quem a deu, a existência de um gênero musical com esse nome.

Fonte: criado pelos autores a partir do formulário online de coleta de dados do projeto.

Na resposta a esta questão, o universo de pesquisa poderia citar mais de um gênero ou estilo musical. Isso explica porque o total de citações é maior que a quantidade de estudantes entrevistados. Relativamente às citações feitas, é interessante a variedade de tipos musicais citados, com maiores citações sendo feitas à música sacra<sup>1</sup> (26), Pop (nacional e estrangeiro) (17), *Rape Trap* (12) e eletrônica (12). Muito embora “Sem gosto específico” tenha um quantitativo (19) superior ao Pop, não se trata, patentemente, de um tipo musical, mas uma expressão na qual agrupamos respostas do tipo “gosto de *todas* as músicas” ou “gosto de *qualquer* música” (grifo nosso). Entendemos que música *sacra*, neste estudo, é um termo que se refere muito mais à *finalidade* da música e ao *público* que a consome do que necessariamente a um gênero musical específico, posto que esse tipo de música é caracterizado hodiernamente pelo uso duma grande variedade de gêneros musicais: há baião, sertanejo, *rock*, samba, pagode, guarânia, baladas e outros tantos gêneros usados “para o louvor do Senhor”, numa terminologia claramente cristã. Também nos chamou a atenção o fato de que cirandas e toadas, obtiveram somente uma citação cada. É possível que a citação à ciranda refira-se à brincadeira de roda e não necessariamente às músicas executadas nos festivais de ciranda<sup>2</sup>, em Manacapuru e em Manaus. Relativamente a toadas, não nos ficam dúvidas, posto que a resposta assim computada fazia referência a *boi*, o que inegavelmente se liga ao Festival Folclórico de Parintins. Intriga-nos nessas duas referências o fato de que esses dois tipos musicais, que possuem festivais relativamente divulgados regional e nacionalmente, não tiveram maior destaque no universo de pesquisa. Compreendemos que existe a possibilidade de que, caso a pergunta versasse diretamente sobre esses dois gêneros musicais, as respostas apontariam melhor o grau de conhecimento sobre eles. Isso indica a necessidade de pesquisas nas escolas amazonenses sobre a capilaridade que manifestações culturais locais têm entre os estudantes, pesquisas essas que podem subsidiar melhor o trabalho dos docentes de Arte nas escolas do ensino fundamental, fornecendo-lhes uma perspectiva mais acertada

<sup>1</sup> Neste caso, é provável que se trate da música evangélica, pois os termos usados pelos estudantes foram “*gospel*” (em sua maioria), “Músicas do Reino”, “Evangélica” e “do ministério”.

<sup>2</sup> Em Manacapuru, as bandas que tocam nas agremiações que competem no festival anual de cirandas chamam essas músicas de *tocatas*.

sobre o nível de apropriação e valorização que as manifestações culturais locais têm nas escolas amazonenses.

Quando perguntados sobre com que frequência assistem apresentações musicais, 26,42% (28) responderam que *nunca assistem*, 36,79% (39) responderam que assistem *semanalmente*, 17,92% (19) disseram que assistem *mensalmente* e 18,87% (20) responderam que assistem *anualmente*. Destacamos que a audiência a apresentações musicais não precisa ser obrigatoriamente presencial, podendo ser considerada como tal o ato de assistir um *show* via DVD, *Bluraye/ou streaming*. Pouco mais de ¼ do universo de pesquisa afirmou não prestigiar esse tipo de evento, o que não significa, em nosso entender, que eles não tenham contato com música, posto que apenas 03 (três) desses estudantes afirmaram anteriormente que *não costumam ouvir música*, tendo eles mesmos afirmado que conhecem e já brincaram de cantigas de roda.

Quando perguntados se tinham experiência em grupo musical, 71,70% (76) responderam que *não tinham experiência em grupo musical*, 11,32% (12) responderam que *já tocaram em grupo musical*, 13,21% (14) responderam que *já cantaram em grupo musical* e 3,77% (04) responderam que *já cantaram e tocaram em grupo musical*.

Quando perguntados se tocam algum instrumento musical, 63,21% (67) responderam *sim* e 36,79% (39), *não*.

Quando perguntados que instrumentos tocavam (considerando apenas o primeiro instrumento, em caso de citarem mais de um), 55,66% (59) responderam que tocavam *flauta* (flauta e flauta doce, ambas agrupadas na mesma categoria), 40,57% (43) *não responderam*, 1,89% (02) responderam *bateria* e 1,89% (02) responderam *violão*. Somando-se as opções flauta, bateria e violão, chega-se a 59,43% (63) de estudantes que *tocam algum instrumento*, valor 3,78% menor que o número de estudantes que responderam que tocavam algum instrumento musical. Esse percentual a menos corresponde a 04 (quatro) estudantes, que possivelmente não preencheram que instrumento tocam e entraram nos 40,57% (43) que não preencheram resposta a esta pergunta. Assim, seriam os 39 estudantes que não tocam nenhum instrumento mais os 04 que tocam e que não responderam essa questão.

Quando perguntados que instrumento musical gostariam de aprender, 37,74% (40) *não informaram*, 26,42% (28) responderam *violão*, 18,87% (20) *piano/teclado*, 6,60% (7) *bateria*, 4,72% (5) *flauta*, 2,83% (3) *guitarra*, 0,94% (1) *pandeiro*, 0,94% (1) *ukulele* 0,94% (1) *violino*. Compreendemos que a aprendizagem desses instrumentos na escola é possível, embora pouco provável, considerando o nível de

investimento financeiro necessário para aquisição de teclados e guitarras em quantidade mínima para sua prática na escola, por exemplo. Violões, flautas (doce) e violinos são instrumentos relativamente acessíveis às escolas. Pandeiro e ukuleles são instrumentos também de compra relativamente fácil, embora não configurem como instrumentos mais comuns numa lista de aquisição dessa natureza.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto objetivava de modo geral *oportunizar o desenvolvimento estético-musical por meio da prática instrumental da flauta doce e da pesquisa sobre músicas folclóricas e cantigas de roda*. Para alcance desse objetivo geral elencamos três objetivos específicos, a saber: (1) promover o aprendizado e prática instrumental de flauta doce aos estudantes co-pesquisadores (Cientistas Jr.), (2) Mapear as canções folclóricas e cantigas de roda que são de conhecimento dos estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros José Carlos Mestrinho e (3) desenvolver arranjos instrumentais para flauta doce a partir das canções folclóricas e cantigas de roda levantadas pelos estudantes.

Consideramos que tivemos êxito no alcance desses objetivos porque:

- Foram dedicadas ao menos 5 (cinco) horas semanais para a prática de flauta doce, seja nos encontros diários da equipe do projeto, seja nos momentos de treino realizados em casa, pelas cientistas Jr. Essa prática semanal possibilitou o aprendizado do instrumento.
- Foram entrevistados 63,47%, conforme pode ser visto na Tabela 1, o que nos permitiu mapear as canções folclóricas e cantigas de roda e situações a elas relacionadas (onde, como e com quem foram aprendidas, se brincam disso), bem como nos possibilitou também ter um pequeno panorama da vivência musical dos estudantes das séries alvo deste projeto: qual gênero musical mais apreciado, periodicidade em que assistem apresentações musicais, experiência em grupos musicais, instrumentos que tocam ou gostariam de tocar.
- De posse dos dados coletados, criamos arranjos para flauta doce para 10 (dez) canções folclóricas (*A canoa virou, Alecrim, Atirei o pau no gato, Boi da cara preta, Ciranda cirandinha, Escravos de Jó, Meu limão meu limoeiro, O cravo e a Rosa, Se essa rua fosse minha e Terezinha de Jesus*), as quais foram praticadas pelas cientistas Jr. Destacamos que todas as

canções arranjadas foram disponibilizadas aos estudantes do 6º e 7º anos, via grupo dos pais no WhatsApp, em formato de PDF, para que todos eles possam praticar também. Esses arranjos são passíveis de publicação futura em algum formato físico ou digital. Por ora, não buscamos um meio de viabilizar a publicação.

Entendemos, contudo, que o projeto não teve a alcance maior do que o apresentado por causa da pandemia de COVID-19, conforme apontamentos feitos anteriormente. Por não termos contato direto com todos os estudantes das séries alvo, por não poder aferir quem desses estudantes tem acesso fácil e de qualidade à internet, podemos afirmar que o controle da obtenção dos dados saiu de nossa mão. Nossa fonte de dados (estudantes) é voluntária, não poderia ser constrangida a fornecer nenhuma informação que não quisesse. Assim e por mais que solicitássemos nos grupos, nem todos responderam ao questionário online. Quem respondeu, o fez espontaneamente e porque tinha meios para assim proceder. É possível que os estudantes que não responderam assim o fizeram por não terem os meios, por não quererem ou mesmo por outro motivo. Acreditamos que poderíamos atingir um grupo maior, caso não houvesse a pandemia e, conseqüente, paralisação das aulas. Também compreendemos que os dados apresentados apontam na direção de que há outros temas dentro da prática instrumental e da vivência musical dos estudantes que necessitam de pesquisa. Compreendemos a disciplina de Arte é um campo ainda pouco explorado no que concerne à pesquisa em contexto escolar, pesquisa que vise a produção de informação e não somente intervenções didático-pedagógicas, embora estas sejam bem-vindas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. Vol. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARQUES, Patrícia Batista. CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira**

**de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33, Janeiro/Junho de 2011.

SANTOS, Jorge Luis dos. **O que é Cultura**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TALON-HUGON, Carole. **A estética**: história e teorias. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

## ARTE E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA SEMED/MANAUS

---

**Michelle de Albuquerque Rodrigues** - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Formadora em Diversidade na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). E-mail: michellerodriguespsi@gmail.com

**Olvídia Dias da Cruz Sobrinha** - Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Formadora de Artes na DDPM-SEMED. E-mail: diasobrinha@gmail.com

**Raquel Maia Mattos** - Mestra em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Formadora de Artes na DDPM-SEMED. E-mail: raquel.mattos@semed.manaus.am.gov.br

---

**RESUMO:** Relações de Gênero e Diversidade Sexual na escola demonstram ser temas desafiadores, considerando a interferência de valores conservadores sobre a implementação de políticas educacionais no Brasil. A formação continuada docente pode consistir em um importante espaço de reflexão sobre tais desafios e a viabilidade de aplicação destes temas, via transversalidade com importantes áreas do conhecimento, como a Arte e suas linguagens. Este trabalho tem por objetivo socializar com os/as professores/as da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, comunidade acadêmica e a sociedade em geral uma experiência interdisciplinar sobre esse tema tão importante e pouco discutido atualmente nas escolas - As relações de gênero e a heteronormatividade no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Devido à grande diversidade nos discursos optamos por utilizar a dialética como instrumento metodológico para uma análise dos discursos dos professores/as durante os encontros formativos de Arte e Diversidade sobre o referido tema, escrito pelas autoras. Resultados, ainda preliminares, demonstram que professoras/es aparentam reconhecer a importância do estudo dos temas, possibilitando ações educativas futuras sobre o respeito à diversidade na escola.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Gênero. Heteronormatividade. Artes. Diversidade.

**ABSTRACT:** Gender relations and sexual diversity at school prove to be challenging themes, considering the interference of conservative values on the implementation of educational policies in Brazil. Continuing teacher education can consist of an important space for reflection on such challenges and the feasibility of applying these themes, via transversality with important areas of knowledge, such as Art and its languages. This work aims to socialize with the teachers of the Municipal Education Secretariat of Manaus - SEMED, the academic community and society in general an interdisciplinary experience on this very important and little discussed topic in schools today - Gender relations and heteronormativity in school routine and pedagogical practices. Due to the great diversity in the speeches, we chose to use dialectics as a methodological tool for an analysis of the speeches of the teachers during the formative meetings of Art and

Diversity on the referred theme, written by the authors. Results, still preliminary, demonstrate that teachers seem to recognize the importance of studying the themes, enabling future educational actions on respect for diversity at school.

**Keywords:** Continuing education. Gender. Heteronormativity. Art. Diversity.

## INTRODUÇÃO

Educar na sociedade contemporânea consiste em um fazer desafiador atrelado à própria condição humana de sujeitos que somos (com nossos valores e histórias pessoais) e de sujeitos com os quais dialogamos diariamente, na complexidade de jeitos de ser que adentram às salas de aula. Implica em avaliar-se enquanto educador/a continuamente, se almejamos construir um fazer pedagógico transformador para e com estes sujeitos.

Este trabalho tem por objetivo socializar com os/as professores/as de Arte e demais interessados/as uma experiência interdisciplinar sobre temas tão importantes a serem discutidos atualmente nas escolas: as relações de gênero e a heteronormatividade no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

Tais temas têm se mostrado de difícil trabalho, especialmente após as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) no tocante ao tema gênero. Nas assembleias legislativas e câmaras municipais de todo o país, grupos religiosos e políticos de tendência conservadora entraram em intenso contraste com outros grupos que defendem discussões sobre gênero, sexualidade e saúde reprodutiva nas escolas. Nesta arena de conflitos, verificamos que a formação continuada de professores/as se mostra como espaço propício às discussões sobre a necessária garantia de direitos humanos, a luta por relações de gênero equânimes e contra o preconceito à diversidade sexual.

Nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 3º., define, entre seus objetivos fundamentais, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No Art. 5º., afirma que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", ressaltando a garantia de igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, explicitada no inciso I deste artigo.

No tocante à legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN (Lei nº. 9.394/1996) ressalta no Art. 3º. (tal como no Art. 206 da Constituição de 1988), em seu inciso I, que, dentre os princípios sob os quais o



ensino será ministrado, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” deve ser garantida. Este inciso possibilita embasar ações pedagógicas de promoção da cidadania de todas e todos estudantes para garantir não somente o acesso à escola pública, mas evitando-se os casos de infrequência escolar, possibilitando à escola acolher todas as identidades. Também no Art. 3º, no inciso IV, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” apontam para a urgência de promover um ambiente de aceitação e convivência harmoniosa com as identidades que divergem dos modelos hegemonicamente estabelecidos. Ainda no Art. 3º. nos incisos II e III, respectivamente, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” no cotidiano das práticas pedagógicas apontam para a incoerência da tentativa de proibir as discussões sobre gênero e sexualidade.

No Brasil, importantes autores como Louro(2000), Junqueira (2009), Furlani (2011), Ribeiro(2012) vêm discutindo a importância de pedagogicamente trabalhar a educação sexual, considerando a escola o espaço adequado para tais discussões, pois que se mostra como o espaço das múltiplas identidades, onde se manifesta a sexualidade continuamente.

Sobre os temas-objeto de nosso módulo de formação continuada junto às professoras(es) de Arte, enfocamos assuntos de expressiva curiosidade dos/as cursistas de diferentes áreas do conhecimento participantes da formação continuada da SEMED / Manaus: as relações de gênero e a diversidade sexual.

Nesse sentido, vemos em Bortolini *et al.* (2014) que a diversidade sexual não é sinônima à homo/transsexualidade, o que equivaleria a tentarmos dizer que a norma em termos de sexualidade seria a heterossexualidade, e tudo que não fosse a heterossexualidade deveria ser alvo de atenção, construção de políticas públicas, dentre outras medidas. Com isso esclarecemos que as práticas pedagógicas voltadas à equidade e ao direito à diversidade sexual são importantes para toda a escola, todos os sujeitos, pois se inserem no teor das relações de gênero, logo, das relações de poder, as quais envolvem e afetam toda a comunidade escolar. Assim, para esses autores/as, o combate à homofobia e à heteronormatividade é necessário não só aos/as alunos/as LGBTQIA+<sup>1</sup>, mas a toda a escola. Assim, a relevância deste trabalho se justifica na própria vivência

---

<sup>1</sup> Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. LGBTQIA+ é a sigla de lésbica, gays, bissexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais. A letra Q vem da palavra inglesa queer e serve para designar quem transita entre os gêneros feminino e masculino e até mesmo para além dessa binaridade.

da sexualidade em seu sentido mais amplo, o das relações cotidianas: seja na construção da autoimagem e autoestima, de modo que cada um/uma consiga amar-se tal como se vê; seja na necessidade de homens e mulheres cultivarem relacionamentos de amizade, afetivo-conjugal, trabalhista, dentre outros, pautados na cultura de paz; seja na superação das discriminações contra a expressão da sexualidade não heteronormativa, ou contra as várias formas de viver a masculinidade e feminilidade; seja no combate ao assédio, exploração e abuso sexual e toda ordem de violação pautada em relações de poder entre os sexos. E refletir sobre o cotidiano pode ser potencializado com a apreciação das artes, com o educar dos sentidos para a percepção de temas importantes, mas que, por sua relação com aspectos ideológicos complexos, permanecem invisibilizados e silenciados no dia a dia escolar.

### **Contribuições teórico-práticas à Formação de professores/as de Arte sobre Relações de Gênero e Heteronormatividade**

O público atendido na experiência relatada foi de 15 professores e professoras de Arte e/ou licenciados em outras áreas de conhecimento, que no ano de 2016 ministraram a disciplina na rede Municipal de Ensino de Manaus, junto a estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. O tema fez parte do projeto de formação continuada de professores de Arte e contou com a parceria do Grupo da Diversidade da Gerência de Formação Continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (GFC/DDPM/SEMED).

Para iniciarmos nossa reflexão junto a esses/as professores/ partimos de duas questões iniciais: “o que define sua identidade?” E “por que educar para a diversidade?” Realizamos uma dinâmica grupal de apresentação em que os/as participantes deveriam optar por alguns temas apontados no quadro (tais como cor favorita, artista preferido, apelido, qualidades, religião, dentre outros) para falar sobre seus gostos pessoais. Posteriormente propusemos a reflexão conjunta sobre que possuímos características que nos aproximam e nos identificam como semelhantes, assim como aquelas que nos diferenciam. O diálogo no grande grupo, por conseguinte, culminou em muitas contribuições sobre a diversidade em que os/as participantes do grupo percebem em si mesmos/as e nos/nas estudantes de suas salas de aula.

Estudos sobre Multiculturalismo e Interculturalidade embasaram nossa explanação inicial de que a escola é o espaço da pluralidade de culturas, de sujeitos ou,

em síntese, o habitat da diversidade. Mostrar-se-ia um grande contrassenso, pois, insistir na pretensa homogeneidade de estudantes tão diferentes e únicos, mas iguais em direitos. Tal como em Freitas (2011), afirmamos que a educação, em si, é multicultural por abrigar em seus espaços múltiplas culturas; mas que pode ser intercultural quando estas dialogam entre si, quando há troca e aprendizado entre diversas culturas.

Propusemos a declamação de um poema intitulado “Na minha escola todo mundo é igual”, literatura infantil de autoria de Rossana Ramos e ilustrações de Priscila Sanson, um momento de descontração em que exemplos da diversidade humana se explicitam na estética corporal, nas deficiências física e mental, nos jeitos de ser, aprender, amar, nas diferentes faixas etárias, etnias ou naturalidades e nacionalidades, dentre outras. Destacaram-se nos comentários por parte dos/das professores/as as observações sobre a diversidade sexual e as formas de gostar diferentes da maioria heterossexual, sutilmente ilustrada pela autora em uma das estrofes, anunciando um dos temas de maior polêmica quando se fala atualmente em educação sexual na escola, e que posteriormente explicaríamos nas discussões sobre o conceito de heteronormatividade.

Exemplificando os vários valores culturais relacionados à sexualidade humana, dialogamos sobre os significados possíveis atribuídos ao fenômeno da mutilação genital feminina, ainda comum em alguns países da África, Ásia e Oriente Médio, em pleno século XXI, mencionando algumas justificativas apresentadas por homens que defendem esta prática, apontando-a como uma questão da desigualdade de gênero entre os sujeitos nestes povos em que tal violação é justificada pela cultura (KHADY *apud* PIACENTINI, 2007).

Embora não tenhamos tal prática de violação em nosso país, apresentamos o exemplo da Violência Sexual no Brasil como de enorme complexidade, pois que, diante dos múltiplos valores aqui associados à sexualidade, e da variedade de opiniões atribuídas ao comportamento feminino, o abuso e exploração sexual por vezes passam imperceptíveis ou são minorados. Tal como visto nos casos de estupro coletivo ocorridos no Rio de Janeiro e Piauí em meados de 2016 e as repercussões decorrentes nas redes sociais, faz-se urgente falarmos de violência de gênero, diante da consequente culpabilização que se impôs às vítimas destes estupros. Apresentamos aos/as professores/as estatísticas sobre os números de estupro no Brasil, dos quais 89% dos casos ocorrem sendo as vítimas as mulheres (IPEA, 2014).

Problematizamos, assim, a incoerência em não se querer falar sobre sexualidade e relações de gênero, sobre machismo e *adultocentrismo* (considerando que expressivo número de abusadas estão entre crianças e adolescentes). Sugestionamos reflexões sobre as atuais polêmicas do posicionamento de grupos conservadores contrários à educação sexual reflexiva das relações e violência de gênero: “[...] a omissão caracteriza-se como um tipo de violência simbólica, que talvez seja o pior tipo de violência, pois, estando oculto, lutar contra o mesmo torna-se impossível” (SILVA, 2012, p.54).

Diferenciando sexo de gênero, esclarecemos que este se refere à construção cultural de ideias sobre as características atribuídas a homens e mulheres (ANDREOLI, 2010), e que sexo comumente é associado aos aspectos biológicos, à materialidade dos corpos. Para fins de entendimento, detivemo-nos neste momento da discussão na elucidação de estereótipos associados à feminilidade e masculinidade, aspectos que os/as professores/as demonstraram identificar em suas histórias.

Mencionamos aspectos históricos tal como o fato de que, em sua educação, as meninas/mulheres deveriam ser mais contidas; algo contrário aos meninos/homens, os quais teriam maior liberdade para serem mais expansivos, denotando também expectativas diferentes para ambos os sexos no tocante a viver a sexualidade, expressar o desejo sexual e no lidar com o corpo ou como se expressar através dele. Tal se vê também quanto à expressão do afeto ou violência (BRASIL, 2010). Exemplificamos tais expectativas com enunciados bem humorados colhidos em sites avulsos na internet, denotando a força dos discursos repetidamente proferidos que, invisibilizados, permanecem ditando comportamentos “ditos masculinos” e “ditos femininos” e formas de viver a sexualidade até os dias atuais:

Os limites da análise discursiva dos gêneros pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura, isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2003 p.28).

A noção de uma heterossexualidade compulsória, instituída pela linguagem, e que também delimita a vivência da sexualidade, foi apresentada aos/às professores sob o termo heteronormatividade. Não foi possível discutirmos amplamente o significado

deste termo, embora apresentemos seu conceito enquanto a visão pela qual a heterossexualidade é instituída como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual (WARNERapud JUNQUEIRA, 2009). Diante do tempo disponível para a realização do encontro ser de apenas uma aula (4h), cremos ter havido necessidade de maior debate sobre este assunto, diante dos incipientes comentários a respeito, se comparados ao grande número de comentários posteriores frente aos conceitos de identidade de gênero e orientação sexual do desejo.

Buscamos, no entanto, esclarecer dúvidas e ampliar a expressão das angústias sobre os casos de alunos/as homossexuais e as dúvidas sobre como agir em situações de conflito quanto à aceitação das diferenças.

### **Breve discussão sobre Relações de Gênero e Heteronormatividade nas Artes Visuais**

O ensino das artes visuais no Brasil tem se pautado nas referências visuais e teóricas eurocêntricas e norte-americanas, a partir de uma história da arte construída por autores e imagens de trabalhos de artistas hegemônicos — deslegitimando e invisibilizando as culturas latino-americanas, afro-brasileiras e indígenas, consideradas periféricas.

É preciso instaurar urgentemente um ensino decolonial das artes visuais, buscando legitimar as bases epistemológicas da arte latino-americana, negra, ameríndia, feminina e LGBTQIA+ nos currículos – sem desconsiderar a secular história de dominação cultural à qual ainda somos profundamente ligados.

Neste sentido, demos continuidade ao encontro trazendo para o debate a arte de Gustave Courbet, um artista francês considerado o criador da pintura realista social. Observamos que sua arte aborda cenas do cotidiano, principalmente das classes populares, trabalhadores e membros mais pobres da sociedade.

Em suas telas Courbet não conta uma história, ele opta em representar a vida física e o real, algumas vezes tão realista como uma fotografia poderia captar. Neste sentido, suas pinturas eram consideradas escandalosas, baseadas em seus ideais socialistas.

Courbet tratava de temas, como a homossexualidade, até então não expostos em galerias em seu tempo. Em seu quadro *Mulheres à beira do Sena* (1856-57), os vestidos representados levemente puxados para cima foi considerado “vulgar” por críticos de arte

e ele pagou caro por suas lutas em dar visibilidade às classes minoritárias, morreu no exílio e claramente se sentiu fisgado pelo sistema contra o qual se debateu e representou em sua obra *A truta*, de 1871.

Outro grande artista que apresentamos nas discussões foi Belmiro de Almeida e sua obra *Arrufos*, de 1887, onde observamos uma forte influência do realismo italiano daquela época, ligada a temática de Courbet, que voltava seus olhos para a vida comum.

O tema de Almeida surpreende o público brasileiro da época e se adapta às novas conjunturas políticas, não mais o imperador ou o homem ilustre e solene é representado, e, sim, o burguês no interior de sua casa em meio aos acontecimentos triviais. No cuidado detalhado de cada pormenor e no tratamento laborioso que preenche cada parte do ambiente interno.

Os professores e professoras relatam que observaram na obra a representação da mulher de forma inferior em relação ao homem que se apresenta indiferente a suas necessidades. As discussões acerca do papel da mulher na sociedade vieram à tona durante o encontro;concluiu-se que muitos direitos foram conquistados, mas muito ainda precisa ser mudado para a mulher ser valorizada na sociedade brasileira contemporânea.

A leitura realizada, por meio da observação, das obras de artes acima citadas foi trabalhada com o intuito de despertar o interesse dos professores e professoras para se discutir o tema abordado. Muitos outros artistas, em diversas linguagens, abordam essa temática, mas a ideia foi observar e refletir por meio das obras e discursos dos professores e professoras os contratos ainda estabelecidos e refletidos nas artes.

### **Gênero e ensino de dança na escola**

Dando continuidade ao encontro, partimos para a dança e a representação das diferenças. A dança é um dos segmentos da Arte em que os alunos verão de forma teórica e prática conteúdos como história da dança, diferentes estilos de dança, formas de criar e se expressar através do movimento principalmente do corpo, o que o deixa em evidência, e pode ocasionar muitas dúvidas sobre tipos de corpo, constrangimentos ou até mesmo reforçar uma baixa autoestima se não for tratada com responsabilidade.

De acordo com Laban (1990), dança é a arte do movimento e, para Marques (2010), dança é um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança como sistema é, inicialmente, um conjunto organizado de elementos com diferentes

possibilidades de organização. Como exemplo podemos usar o balé clássico, no qual existe uma estrutura básica de movimentos, e a partir de combinações dessa referência base temos todo um campo de possibilidades de diferentes movimentos corporais.

No decorrer do percurso vivenciado pelos estudantes dentro desse seguimento da Arte, muitas questões sobre o corpo podem surgir, tanto relacionadas com possibilidades de movimento como com biotipos corporais, formas de expressão e sexualidade. Por isso a importância dos/as professores/as de Arte terem uma base consistente para direcionar as possíveis questões dos alunos tanto relacionadas à dança como à diversidade para discussões saudáveis e informativas, levando a uma melhor compreensão e respeito ao componente e à diversidade.

O ensino da Arte em todos os seus segmentos aborda o contexto histórico de autor e obra representando um momento específico da sociedade. Existem muitos estilos de dança, cada um apresenta uma técnica específica e surgiu dentro de uma sociedade em determinado período histórico, com isso traz traços socioculturais específicos de cada localidade, como normas de comportamento dentro das diferenças de gênero, posição social, relações de poder, entre outras.

No ambiente escolar as discussões e questionamentos sobre gênero aparecem com certa frequência e de diferentes formas. Butler (2003) observa que o gênero começa a ser regulado, por exemplo, desde que se anuncia que um bebê é menino ou menina. Esse anúncio determina uma cadeia de atos de linguagem, criando um discurso coercitivo em relação ao gênero que visa a moldar o corpo do indivíduo e a forma como o ele/a viverá: por exemplo, decidindo sobre o tipo de roupa que a criança poderá usar, qual a cor e brinquedos. Gênero, em acordo com a autora, é performático, é construir no corpo um conjunto de atos ritualizados de acordo com as normas sociais e culturais do contexto em que este indivíduo está inserido.

Na nossa sociedade ocidental ainda se usa uma referência de cores para diferenciar meninos e meninas, o azul, por exemplo, é mais usado para indicar que o bebê é do sexo masculino e o rosa para o bebê de sexo feminino, as meninas brincam com bonecas e os meninos com carrinhos e bola. Também há as orientações comportamentais em que a moça deve sentar-se com as pernas juntas ou cruzadas e os rapazes podem ficar com as pernas mais afastadas, elas devem reprimir seus impulsos sexuais enquanto eles devem liberar os seus.



Assim como vemos e vivenciamos na sociedade também temos esses exemplos nos diferentes estilos de dança. Para Butler (2003 *apud* ANDREOLI, 2010), os usos do corpo, dentro dos mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos.

Um exemplo de dança que é bem aceita pela sociedade contemporânea ocidental que seguem o padrão de masculinidade e feminilidade hegemônicos, definindo distintamente os papéis do homem e da mulher, é a dança de salão, o cavalheiro conduz a dama e apresenta uma postura dominante enquanto ela segue plenamente a condução.

A estética corporal proporcionada pela dança é considerada a mais própria de uma espécie de essência natural da mulher. Por outro lado, ela parece ser imprópria para um projeto de aquisição e de “prova” de masculinidade viril, o que historicamente sempre foi melhor articulado através de uma associação entre masculinidade e certos esportes, e que faz com que o homem, para dançar, tenha que superar inúmeros obstáculos sociais (ANDREOLI, 2010).

São obstáculos permeados principalmente por atitudes preconceituosas que geram *bullying* e até a desistência de continuar na atividade artística. Um dos maiores preconceitos com relação ao homem que pratica dança é de que ele seja homossexual por gostar de tal modalidade. Muitos estilos de dança apresentam grande leveza nos movimentos, o que contribui para que as pessoas leigas reforcem essa visão estereotipada de que dança é uma atividade própria para a mulher.

A ideia de *virilidade*, por exemplo, articula gênero com sexualidade de forma heteronormativa. Assim, em uma cultura heteronormativa, a pessoa homossexual é considerada aquela que não é um homem ou mulher autêntica, ou seja, aquela que perdeu o seu gênero (WEEKS *apud* ANDREOLI, 2010).

No Brasil, que é caracterizado como um país onde o machismo ainda exerce grande influência social e cultural, a dança ainda é considerada uma modalidade mais feminina e os homens que se aproximam da dança podem não ser considerados totalmente homens.

### **Estilos de Dança e a heteronormatividade**

O ser humano apresenta uma gestualidade expressiva e a dança surge dessa característica intrínseca e a aprimora, podendo ser criada para expressar sentimentos,

contar histórias, abordar assuntos polêmicos entre muitas outras possibilidades. Cada sociedade desenvolveu alguns estilos de dança que apresentam características culturais e sociais do contexto em que estão inseridos.

Dentro de uma visão sociocultural heteronormativa expressa na fala social de nossa sociedade ocidental cito novamente como exemplo o Balé Clássico que, apesar de apresentar claramente em muitas obras a figura feminina com movimentos delicados como um personagem que precisa de proteção e a figura masculina com uma movimentação mais forte e que traz a proteção e apoio ao personagem feminino, esse estilo é visto como específico para a mulher, porque a técnica apresenta uma leveza na movimentação, passando uma impressão de flutuação, delicadeza compatível com as características femininas dentro dessa construção heteronormativa.

Assim, o Balé Clássico pode ser considerado uma dança heteronormativa, onde homens e mulheres exercem papéis específicos de acordo com a orientação social adequada para cada sexo dentro de seu modelo social. O homem apresenta força, virilidade e protege a mulher, o papel feminino é de um ser delicado, submisso, que precisa ser protegido.

Um ponto interessante é que para nossa sociedade ocidental, os movimentos de leveza que apresentam a maioria das peças de Balé Clássico são relacionados apenas com o feminino, assim o homem que pratica o balé clássico é considerado afeminado.

Na escola podem ser feitos trabalhos de pesquisa com relação ao repertório e movimentos básicos, pesquisa com vídeos resultando em uma mostra ou seminário, ampliando o conhecimento dos alunos e combatendo os preconceitos com relação a gênero.

### **O movimento Hip Hop**

De acordo com Souza (2008), o movimento Hip Hop começou na década de 1970 nos subúrbios de Nova Iorque com quatro manifestações fundamentais: o rap (ritmo e poesia), o grafite (arte visual do Hip Hop, colocando em imagens o que se ouve nas músicas), o breakdance (a dança do Hip Hop que apresenta gestos quebrados como característica marcante) e o disc-jóquei ou DJ (que é o instrumentista do Hip Hop, que toca e acompanha os MCs, os mestres de cerimônia que relatam poeticamente a realidade dos guetos). A tradução literal desta expressão é "balançar os quadris".

Ainda em acordo com Souza (2008), a dança Hip Hop começou com movimentações quebradas realizadas por rapazes, e com o tempo se tornaram mais acrobáticas, as moças iam aos bailes de rua para se divertirem assim como os homens, mas no começo assistiam e paqueravam, começaram com movimentos sensuais para atrair a atenção dos paqueras. Com o passar do tempo as mulheres se inseriram na movimentação antes considerada mais masculina e atualmente há uma uniformidade na dança de homens e mulheres inclusive em relação ao figurino com roupas largas.

O Hip Hop se caracteriza como um movimento cultural extremamente rico e diversificado, que, através de todas as suas formas de expressão que lançam um olhar crítico sobre a sociedade e principalmente o modo de existir e viver nas periferias, amplia o olhar do aluno no ambiente escolar para diferentes questões de cunho comunitário, político, social, é um atrativo para uma maior participação dos estudantes que se definem como héteros por apresentar fortes características masculinas na gestualidade, forma de vestir, certa agressividade nas letras e nas batalhas entre os b boys.

Os estudantes tendem a se dispor a experimentar os movimentos que podem variar dos mais simples aos mais elaborados dependendo das habilidades e conhecimentos prévios de cada um. Os movimentos podem ser sinuosos, quebrados, acrobáticos sempre acompanhando o ritmo da música. Mas esse movimento cultural está longe de ser apenas masculino, pois há atualmente uma grande representatividade feminina, na dança, na música, no grafite, e elas cada vez mais imprimem sua personalidade e pontos de vista, trazendo questões diversas sobre o universo feminino.

Lançando um olhar sobre o movimento Hip Hop atual, podemos ver essa quebra da heteronormatividade discutida anteriormente no texto, padrões heteronormativos de comportamento, formas de vestir e se movimentar, falar, são quebrados diminuindo as diferenças impostas por uma sociedade não apenas heteronormativa, mas que ainda apresenta fortes características machistas de inúmeras formas.

### **Dança Contemporânea**

A dança contemporânea se desenvolveu a partir da dança moderna e pós-moderna, não apresenta uma técnica específica, há a liberdade de se utilizar diferentes técnicas e conhecimentos tanto oriundos da dança como de outras áreas como por

exemplo das artes marciais, teatro, artes visuais, entre outras. Rangel, Schaffner e Oliveira (2016, p. 37) apresentam algumas características da dança contemporânea:

[...] não hierarquia – não existe “o melhor” dançarino e o “resto” é coadjuvante – todos são solistas e coadjuvantes. Há uma imensa variedade de tipos de dança. Ela é permeada pela interdisciplinaridade – muitos saberes em inter-relação – e pluridisciplinaridade – muitos saberes conjuntamente. Usa inclusive elementos não artísticos, elementos da tecnologia, matemática, engenharia, entre outros que se falou. Lida com a diversidade – de movimentos, de pessoas, de modos de pensar –; está aberta a lidar com acasos que ocorrem; a dança contemporânea é provocadora no uso dos espaços.

Como nos apresentam os autores, a dança contemporânea é interdisciplinar e a pesquisa teórica e prática também é uma característica da dança contemporânea, seus temas apresentam uma grande diversidade de conhecimentos, podendo estar relacionados a questões políticas, sociais, culturais, autobiográficas, comportamentais e cotidianas, como também a fisiologia e a anatomia do corpo.

A pesquisadora, diretora e coreógrafa Isabel Marques apresenta uma proposta didático metodológica onde relaciona a dança ao contexto no qual esta será trabalhada, seja direcionada para a educação ou criação artística.

A proposta da “Dança no Contexto” agrega valores da Educação no campo da Arte ao mesmo tempo que propõe que as ações artísticas sejam permeadas e revestidas por pressupostos da Educação. Em sua proposta, Isabel Marques propõe um processo artístico educativo a partir da formação de uma rede de textos que envolve contextos sociais, afetivos e estéticos, dando ênfase às múltiplas perspectivas envolvidas numa ação educacional na contemporaneidade (BRAZIL, 2015).

Isabel Marques tem uma companhia de dança chamada Caleidos Cia de Dança e uma de suas criações chama a atenção para o tema da sexualidade e conseqüentemente heteronormatividade. O espetáculo “Mairtos” aborda como tema a homofobia.

A obra “Mairtos” parte da referência da notícia de um crime – o assassinato de um homossexual. A montagem, da Caleidos Cia de dança, foi contemplada com o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna 2013.

Mairtos é o primeiro resultado do projeto Rosa Azul que teve papel central nos processos de pesquisa do Caleidos Cia de Dança durante todo o ano de 2014. O foco é a questão da violência na cultura machista e os espetáculos ligados a esse projeto tem como tema os principais alvos dessa violência: homoafetivos/as, mulheres e crianças. “Sobretudo, o objeto da violência na

cultura do macho são os afetos, a sensibilidade, a compaixão e os sentimentos de solidariedade (BRAZIL, 2015).

A partir da leitura da notícia, foram construídos os poemas que dão voz às cenas. Foi preciso pensar nas relações entre os algozes e a vítima, definir os jogos de poder ali estabelecidos e transformá-los em jogos de dança, jogos baseados na linguagem da dança; daí nasceu a dança que se vê em cena” – relata a diretora de “Mairtos”, Isabel Marques (MARQUES, 2015).

Tomando como exemplo o espetáculo “Mairtos” percebemos que há infinitas possibilidades de se trabalhar com a dança contemporânea, inclusive na escola; é importante a escolha de um tema e a pesquisa sobre esse tema para que depois o processo de criação aconteça somando as novas referências agregadas à experiência de cada participante. Temas relacionados ao cotidiano são mais próximos da realidade dos alunos, o que pode levar a um maior interesse em participar e pesquisar.

Apresentamos aos professores (as) esses exemplos de diferentes estilos de dança explicando relações de gênero envolvidas no contexto de cada um, proporcionando um esclarecimento e reflexão de forma que possam vir a lançar um outro olhar sobre o seguimento Dança. Ainda há muito pouco conhecimento sobre os estudos teóricos da dança tanto pela parte dos discentes como pelos docentes cuja formação para a grande maioria que atua nas escolas da SEMED Manaus ainda é em Artes Visuais.

Quando a dança é estudada a partir de seu contexto, buscando mostrar a relação não apenas histórica, mas também envolvendo as referências vivenciadas por cada um que se faz presente no momento do estudo, é possível ampliar o olhar e esclarecer que o movimento faz parte de nossas vidas cotidianas, assim com a necessidade de se expressar, a dança surge de forma natural para falar sem usar palavras. E sendo uma expressão humana precisa ser vista em toda sua simplicidade e complexidade, sua totalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor e a professora de Arte, na educação formal ou não formal, deve ser alguém com formação especializada. No Amazonas, temos os cursos de Licenciatura em Artes visuais e Música – pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, Licenciatura e Bacharelado em Música, Teatro e Dança – pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para que possamos desenvolver o conhecimento sobre a arte e sua história, produção e sistemas.

No entanto, ainda é comum profissionais das demais áreas utilizarem as Artes como “auxílio” para suas aulas e práticas pedagógicas, como um tema transversal do currículo. O ideal seria que todas as escolas do país tivessem professores especialistas em artes visuais, teatro, dança e música, que trabalhassem em todas as séries, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em equipes multidisciplinares. Mas, essa não é a realidade da maioria das escolas brasileiras — que, quando muito, contam apenas com um(a) professor(a) de Arte, que termina sendo cobrado para ministrar as quatro linguagens da Arte nos remetendo à tão combatida polivalência no ensino da arte indo de contramão aos documentos norteadores de Ensino da Arte em vigência no país.

O acesso à arte e à cultura é um direito universal, garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a partir do artigo 215: “o estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, ou seja, multicultural.

Nos contextos em que a coexistência de culturas diversas provoca conflitos e rupturas sociais, *o objetivo fundamental e prioritário de uma educação multicultural deverá ser a promoção da paz por meio da regulação de conflitos e prevenção das diversas formas de violência* (JUNQUEIRA, 2009).

Portanto, é preciso que continuemos oferecendo formações aos professores e professoras em parceria com grupos da Diversidade, de Movimentos Sociais etc., para que se reflita sobre as relações de poder que insistem em invisibilizar as ditas minorias, que na verdade são a grande maioria da população, reforçando uma sociedade pautada no preconceito e ódio gratuito ao considerado diferente e inferior.

Somos [...] diferentes com características singulares. Essa constatação, [...] não impediu que [houvesse] proporções cada vez maiores de tipos homofóbicos, racistas, fanáticos, machistas, xenófobos [...], [que] tem em comum a ideia de superioridade, [...] contra os diferentes: as “minorias” como negros, mulheres, crianças, idosos etc. Essa diferença, ao ser traduzida como desigualdade, tem propiciado e justificado práticas cada vez mais violentas (JUNQUEIRA, 2009).

Concluimos que, em tempos de subversão, urge que trabalheemos com as produções culturais urbanas, ribeirinhas, indígenas, negras, híbridas, afro-brasileiras, LGBTQIA+, como referências para as aulas de artes visuais, dança, teatro, música. É preciso pensar a escola como um centro cultural da comunidade, capaz de promover sua

produção, fruição, contato, apreciação e consumo da arte e das culturas brasileiras, a partir do respeito às diferenças e dos saberes próprios das comunidades onde as escolas estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/186/177>. Acesso em: 06 abr./2016.
- BORTOLINI, Alexandre Bortolini. et al. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: [s.e.], 2014.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Cartilha Adolescentes e jovens para a educação entre pares. **Sexualidades e Saúde Reprodutiva**. Saúde e Prevenção nas Escolas. Brasília, vol. 1. 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221728por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010.
- BRAZIL, Fábio. **Instituto Caleidos**. Disponível em: <https://www.institutocaleidos.com/caleidos%20cia-de-danca.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DANIEL, Cerqueira; COELHO, Danilo Santa Cruz. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA). **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar)**. Março de 2014. Disponível em: [http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/140327\\_notatecnicadiest11.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf). Acesso em: 08 abr. 2016.
- EDUCAMAISSBRASIL. **Qual significado da sigla LGBTQIA+?**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 06 ago.2021.



FREITAS, Fátima S. Multiculturalismo, interculturalidade e educação escolar. In: **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

\_\_\_\_\_. Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, Isabel. **Portal das Artes**. Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/danca/espetaculo-%E2%80%9Cmairto%E2%80%9D-do-caleidoscia-de-danca-estreia-em-sao-paulo/>. Acesso em: 20/ dez. 2020.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. **Direitos Humanos e Interculturalismo**: análise da prática cultural da mutilação genital feminina. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp034905.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp034905.pdf). Acesso em: 01 maio 2016.

RAMOS, Rossana; SANSON, Priscila. **Na minha escola todo mundo é igual**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016.

RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

RODRIGUES, Alexsandro. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.

SILVA, Vinícius Vieira. Bullying – processo vinculado à identidade e à representação social. **Revista Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 6, v. 6, n. 11, p. 47-61, jul-dez. 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/433/188>. Acesso em: 01 maio 2016.

SOUZA, Jussamara; FIALHO, Vania; ARALDI, Juciana. **Hip Hop**: da rua para a escola. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

## DANÇA E APRENDIZAGEM: TEXTURAS E TEXTOS NUM PROCESSO CRIATIVO

---

**Amanda da Silva Pinto** – Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia/UFBA, Pós-graduada em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM e graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. E-mail: amandapinto44@gmail.com/adpinto@uea.edu.br

---

**RESUMO:** Entre construções de textos, movimentos e danças, a constituição cognitiva se apodera do corpo, proporcionando formas de significação e aprendizagens imprescindíveis ao processo criativo em retroalimentação. A proposta ora apresentada traz o corpo, e o movimento que lhe é inerente, em primeiro plano nos processos de aprendizagem no contexto escolar, sugerindo uma estratégia interdisciplinar com Língua Portuguesa de caráter qualitativo, exploratório e participante. No intento de trazer à tona os processos de *ensinoaprendizagem* do *corpopesoa* pelo exercício consciente do movimento de dança, construção de conhecimento esta sobre qualquer coisa, seja Matemática, Língua Portuguesa ou Geografia, o relato traz como pressupostos o entendimento de cognição como ocorrência corporal (entenda-se cinestésica), baseado em concepções não dualistas de Berthoz (2000), Noe (2004), Katz (2005) e Damasio (2011, 2018).

**Palavras-chave:** Dança. Texto. Aprendizagem. Criação.

**ABSTRACT:** Between constructs of texts, movements and dances, the cognitive constitution takes over the body, providing forms of meaning and essential learning for the creative processes in feedback. The proposal presented here brings the body, and the movement that is inherent to it, in the foreground in the learning processes in the school context, suggesting an interdisciplinary strategy with Portuguese Language of a qualitative, exploratory and participatory. In an attempt to bring to light the teaching and learning processes of the body-person through the conscious exercise of the dance movement, building knowledge about anything, be it Mathematic, Portuguese or Geography, the report presupposes the understanding of cognition as a body occurrence (understanding kinesthetic), based on non-dualist conceptions of Berthoz (2000), Noe (2004), Katz (2005) and Damasio (2011, 2018).

**Keywords:** Dance. Text. Learning. Creation.

## INTRODUÇÃO

Movimento dos corpos, movimento homeostático (DAMÁSIO, 2018), movimento devir, inércia do movimento para viver: a vida é a constância do movimento. Considerando o terreno evolucionista darwiniano, os seres mais simples celularmente se movem e nossos ancestrais se moviam antes mesmo de terem um cérebro! Nessa moção, vivem e sobrevivem. Corpomidiaticamente (KATZ e GREINER,

2005) se relacionam com o ambiente, fagocitando e endocitando, evoluindo sua constituição, inclusive neurológica, corponectivamente (RENGEL, 2007), nunca dualisticamente, e movendo sempre! O movimento, nesta perspectiva, se mostra como primeiro sentido (chamado por Alain Berthoz de sexto sentido, reconhecendo-o como um sentido do corpo), pois sem ele o corpo não é capaz de se constituir cognitivamente e nem de construir conhecimento.

Estudos neurocientíficos e artísticos têm se interessado em propor que o corpo é um complexo não só de ossos e músculos conduzidos pela biomecânica, mas também por uma cognição/inteligência *sensóriotora*<sup>1</sup> formada culturalmente. Vale destacar a tese de Edna Sílmor (2018), que faz um breve retrospecto sobre a Dança como área de conhecimento no mundo e aqui, no Brasil, citando Maxine Sheets-Johnstone (dançarina, coreógrafa e pesquisadora em filosofia da dança), que aborda a formação do pensamento a partir de conceitos cinésio-táteis; passando pelo neurocientista António Damásio (debruçou sua carreira acadêmica nos estudos do *cérebrocorpomente*); assim como Wayne McGregor (com projetos de *BrainDance* e *Coreography and Cognition*) e William Forsythe (com seus estudos para descobrir novos acionamentos corporais relacionando dança e ciência); até pesquisadoras brasileiras como Katz e Greiner (com a Teoria Corpomídia). Acrescento a este bloco brasileiro Lenira Rengel (com o conceito de corponectividade, apoiado nos estudos de George Lakoff e Mark Johnson para formular o procedimento metafórico nos processos educacionais em dança), Adriana Machado (com a ideia de que o corpo opera por imagens e que é a partir dessas imagens que a dança significa para o sujeito que dança) e Helena Katz (quando propõe que a dança é o pensamento do corpo). Em todos esses estudos há uma preocupação em compreender os estados do corpo e que rumos essa linguagem artística (dança) estabelece em relação a outras áreas de conhecimento, as quais tanto subsidiam como se alimentam deste fenômeno “dança”, pois a expressão ocorrida nela é de uma qualidade particular sobre outras ocorrências do corpo. Não distante disso, estão as 36 (trinta e seis) Universidades brasileiras que têm o Ensino Superior em Dança no rol de seus cursos, um reflexo do que vem ocorrendo no mundo inteiro no que diz respeito à necessidade e quali/quantidade de características próprias desta área a serem estudadas.

---

<sup>1</sup> Escrita adotada por Lenira Rengel (2007) e neologismo exercitado nas minhas escritas para dar a entender que “sensório” e “motor” não são distinguíveis quando operam. *Sensoriomotor* deve ser sempre entendido junto.

## Sentido do Movimento

Berthoz<sup>2</sup> (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, porém essencial para a compreensão de como formamos os conceitos que nos guiam. Chama o movimento de sexto sentido (sentido do movimento ou cinestesia), e ele passa pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, que atuam no nível da inconsciência e, por isso, não é percebido da mesma maneira que os outros cinco sentidos. Entendemos que o movimento, quando aceito como um sentido do corpo, pode atuar de forma diferente na Educação, colaborando na construção de outras estratégias pedagógicas nas Instituições de Ensino.

Tomemos, como ponto de partida, a seguinte afirmação: “ação que pretendemos realizar”. “Pretender” conota algo que antecede, indica a intenção de fazer. Portanto, pretender, neste caso, é o ato de declarar uma intenção que, ao ser declarada, indica que está sendo prevista e, quiçá, já sendo antecipada em uma simulação. Antes de fazer a ação, o corpo já organizou simulações, selecionou sensores, os quais estão diretamente relacionados com a forma que esse organismo é, na sua particularidade, ou seja, relacionados com a forma que o mesmo organizou suas experiências anteriores e, portanto, com o modo como o corpo se comporta e seleciona tais sensores. Os sensores são selecionados baseados no que o organismo deseja executar enquanto movimento.

Para conhecer, é necessário perceber. Para perceber, é necessário sentir. Para Greiner (2012), a percepção sobre o mundo já é um pensamento, mesmo que ainda não se configure em um julgamento.

Perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência, assim como improvisar, é ser confrontado com um modo possível de mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. A ignição está no movimento (GREINER, 2012).

Assim como os sentidos nos possibilitam a percepção das coisas, e sendo estes sentidos sempre ativos e não passivos (como veremos a seguir), a percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento.

---

<sup>2</sup>Alain Berthoz é especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial.

Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas *sensóricomotoras*<sup>3</sup> possuem. Portanto, a percepção não se limita à interpretação da informação ‘externa’ feita pelos sensores. Ela já é um julgamento e uma decisão tomada, sendo uma antecipação à consequência da ação que irá ser executada.

...perception is more than just the interpretation of sensory messages. Perception is constrained by action; it is an internal simulation of action. It's judgement and decision making, and it is anticipation of the consequences of action (BERTHOZ, 2000, p. 9).<sup>4</sup>

Berthoz propõe que o esquema de ação e, claro, sua percepção, são informações relacionadas. São memórias matemáticas, de escolhas pessoais, experiências anteriores, enfim, uma rede de informações que preditam a ação a ser realizada. Percepção é ação! Não há como pensar em percepção sem a informação da ação. A intenção de movimento, seu planejamento, já acontece na percepção, pois já é uma hipótese sobre o mundo. A percepção é uma intenção da ação! Ao perceber qualquer coisa, imediatamente a informação de percepção já vem com a intenção da ação pretendida. Na verdade, ao percebermos as coisas, já pressupomos a forma como agimos perante as mesmas. Ou seja, as percepções são atitudes. Cada organismo, em sua história evolutiva, adapta-se a um jeito de perguntar ao mundo o que precisa dele. Questiona-o, dependendo da forma como consegue estar nele. Essa ação se liga ao “*umwelt*” (UEXKULL, 2004), uma espécie de descrição do mundo que o corpo faz, na qual nosso modo de estar no mundo é sempre conjecturando o que queremos dele (percepção), o que depende da nossa constituição *culturalbiologica*. Um exemplo: na velocidade de movimento de um rato percebida por um gato, é realizada uma antecipação da posição futura do ligeiro rato, para capturá-lo. Os sensores de movimento do gato são capazes de prever a ação do rato pelas inúmeras informações dos sentidos da visão, audição, olfato e do movimento deste, tomado como referência os próprios movimentos, seu tamanho e possibilidades motoras, já conhecidas, para inferir onde (em que posição) é possível

<sup>3</sup> Escrita proposta por Lenira Rengel (2007) de forma a compreender tal processo cognitivo junto, e não como dois processos em separado (sensório e motor). Conceito este atrelado ao entendimento de corponectividade e procedimento metafórico do corpo, como um processo que só pode existir na sua integralidade, portanto SEMPRE corpamente, cognição da carne (LAKOFF & JONHSON) e sensoriomotoramente. As demais escritas juntas e em itálico seguem o mesmo princípio neste artigo. Tais palavras só podem ser compreendidas JUNTAS.

<sup>4</sup> “... percepção é mais que apenas a interpretação de mensagens sensoriais. Percepção é limitada pela ação; é uma simulação interna da ação.” (BERTHOZ, 2000, p. 9).

capturá-lo. A solução é tomada, pois os seres que se mexem são *sensíveis* ao movimento. E isto tem mais relação com o desenvolvimento do equilíbrio do corpo (propriocepção), sua mudança de posição (sua fuga de um predador ou caça), pois um organismo, neste contexto, não possui tempo para fazer cálculos de velocidade e aceleração. A solução fora encontrada (no viés evolutivo) nos sistemas oculares de adaptação e nos sensores da endolinfa (localizado na cóclea), responsáveis pela visão e equilíbrio, respectivamente.

A intenção ou ação pretendida sustenta o movimento como primeiro sentido. Ao perceber com a visão, audição, tato, paladar ou olfato, a percepção (a qual já se configura como ação) é conscientemente “printada” com movimento. Nesta proposta, todas as percepções garantem a passagem pelo movimento no organismo, visto que qualquer percepção já conota uma intenção (no contexto ativo) do que e como pretendemos perceber.

Além da sensação de movimento provocada por diversos fatores de várias fontes, podemos observar também que, para agir em um ambiente, o corpo percebe as suas possibilidades de ação nele, assim como as possibilidades de ação do próprio ambiente. Ao precisar/querer subir uma escada, por exemplo, o indivíduo não irá calcular os centímetros da altura ou o espaço para o pé de cada degrau. O corpo perceberá tudo isso com o sentido do movimento, que lhe “avisará” se é ou não possível subir aquelas escadas, e quanto esforço será necessário para fazê-lo. A escada, portanto, será percebida pelo indivíduo na capacidade que ele tem de transpô-la.

Quando se sugere a existência de uma relação entre percepção e sentido do movimento no conhecer/aprender, encontra-se, neste ponto de encontro, a noção de que é sentindo que se percebe e é percebendo que se conhece. Sentir e perceber, como pudemos ver, são atitudes (e não são passivas, como comumente se define, não são “o que nos acontece”), não somente no que diz respeito ao movimento muscular, mas a qualquer atitude do corpo.

Nessa prevalência de percebermos o mundo pelas imagens, o sentido do movimento é o sentido que primeiro se estabelece para a percepção acontecer e, por isso, se sugere um “reposicionamento” do sentido do movimento, de *sexto* a *primeiro* sentido. Além disso, considerando o terreno evolucionista darwiniano, os seres mais simples celularmente se movem e nossos ancestrais se moviam antes mesmo de ter um cérebro! Nessa moção, vivem e sobrevivem. Fagocitam,



endocitam, ações essas realizadas pelo sentido do movimento, e participação primeira em nossa história evolutiva. Este primeiro sentido, portanto, pode ser a ignição para o ato de conhecer, principalmente quando a experiência do movimento consciente é estimulada.

Até então, falamos de movimento do corpo como um sentido, e um sentido primeiro, se considerarmos que as informações deste sentido estão imbricadas nos demais, para que ocorram com efetividade. Pretende-se agora pensar na possibilidade da construção do conhecimento pelo movimento artístico da dança.

### **Dança e Aprendizagem**

Sendo a Dança a arte do movimento, juntam-se dois elementos (ou dois campos de conhecimento) para a sua ocorrência, imprescindíveis para a construção de conhecimento a partir dela: arte e movimento. Este estudo foca no movimento, sem, no entanto, esquecer do movimento que se qualifica como artístico, como o movimento de que é composta a dança. A partir do momento que o movimento é um componente da dança, torna-se indispensável compreender como ele percebe as coisas no mundo para, então, constituir linguagem.

De certo que o movimento comunica. Movimento este que, além dos aspectos motores do corpo a ele relacionados (movimentos reflexos, rítmicos e voluntários), também se adapta ao ambiente por seu caráter comunicativo, pois a cada gesto ou reação, o corpo dialoga com o meio (corpomídia – KATZ & GREINER, 2005). A dança realiza esta comunicação quando o movimento produz a natureza metafórica da linguagem. Além do corpo compreender o mundo de forma metafórica (RENGEL, 2007), ele possui uma maneira, um jeito de organizar essas informações que, a depender da intenção metafórica empregada, se constitui em comunicação em dança ou linguagem da dança.

Neste momento, pretendeu-se trabalhar a Dança enquanto fenômeno de construção de linguagem e investigar a sua relação com a percepção em ação estudada por Noe (2004) e Berthoz (2000). Quando se improvisa em dança (MARTINS, 2010), passa-se por um curto momento de percepção, que logo culmina na ação. Esse momento de “construção” da ação acontece no corpo, não só para resultar em dança, mas também como um processo de construir qualquer

conhecimento. Ou seja, o sentido do movimento com a dança pode ser estimulado em qualquer aluno de forma consciente e, através dele, se tornar mais uma forma de conhecer aquilo que se pretende *ensinaraprender*.

Aprender não se trata apenas de “pensar” no entendimento mais comum como um raciocínio “mental”. Seguiremos com Katz, para propor a dança como pensamento do corpo (2005): “O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam” (KATZ, 2005, p. 40).

Pensamento entendido como um geral, um hábito que determina a possibilidade da dança se tornar existente. Pensamento, portanto, exilado da tirania da exclusividade da mente humana e do reino verbal. Como o que está e se desenvolve em todo o mundo físico. Aceitar que o pensamento age em toda a natureza significa aceitar o evolucionismo (KATZ, 2005, p. 52).

O fenômeno perceptivo se associa com o fenômeno dança no momento em que, tendo o caráter do movimento, a dança já acontece na forma de percepção em ação. Enquanto se toma consciência dos fenômenos perceptivos pelo *cérebrocorpo*, a dança já acontece, e o movimento visível por outrem ocorre simultaneamente.

O *cerebrum* se forma no desenvolvimento da percepção (neurônios sensoriais) e da ação (neurônios motores). A dança também se forma assim. Mas a sua conexão percepção/ação ocorre de um modo *sui generis*. Dominantemente cinética. Nela, a ação condiciona a existência, uma vez que para ser dança, a dança precisa estar sendo feita (KATZ, 2005, p. 87).

Assim como as amebas, os seres mais simples, o movimento foi o primeiro processo de existência corporal, ou seja, a primeira característica de um corpo vivo. “... o movimento pode ser decifrado como a matriz cinética do pensamento do corpo” (KATZ, 2005, p. 128), tendo em vista que ele mesmo (o movimento) é, desde nossa origem evolutiva, o próprio pensamento. Foi ele que sempre sentiu e que escolheu para onde ir, o que comer, o que não fazer. Sempre foi o movimento e somente através dele, que o corpo se estabeleceu enquanto tal. A imprescindibilidade do movimento no corpo nos faz relacionar o pensamento com o movimento de forma equivalente, em termos de plasticidade neuronal, ou seja (que o circuito neuronal que faz o movimento acontecer é o mesmo que também faz o pensamento ocorrer).

A dança que aqui se propõe é a que se equipara ao pensamento do corpo, proposto por Katz (2005). É essa dança que surge da organização neuronal natural

de se conceber o pensamento, ou seja, aquele movimento que se constitui enquanto dança quando se organiza numa teia de percepções e ocorrências biológicas do corpo, de forma sensível e comunicativa com o meio, sendo ele visível ou não.

### **Sentindo o texto no corpo: uma proposta de criação**

*Um ponto parágrafo, uma vírgula, um ponto seguido, reticências... de repente: uma exclamação! Ah, será que podemos esquecer da interrogação?* Os textos escritos, sejam eles em livros, cartas ou uma mensagem em mídia digital, são construções de ideias que dependem de uma ortografia, gramática e pontuação adequadas para seu entendimento, sua boa compreensão. No caso dos adolescentes em idade escolar, é recorrente que tenham dificuldade com a compreensão/interpretação de texto, devido à falta de respiração na pontuação, no momento da leitura, fato observado quando leem em voz alta. Percebe-se a falta de entonação e a falta das devidas paradas ao longo do texto, que fazem com que, mesmo sabendo o significado e a concordância gramatical das palavras, o aluno não tenha compreensão do conteúdo do texto lido. O mesmo texto, quando lido pelo professor ou por alguém que o faça na pontuação correta, passa a ter melhor compreensão pelo aluno ouvinte.

A questão chamou a atenção de tal forma na turma de 9º ano na Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha e Silva do Estado do Amazonas, na cidade de Manaus, que uma proposta de criação em dança foi pensada para ela. A partir da sensibilização de tensões musculares que poderiam ser experienciadas de uma forma diferente da verbal, ou seja, propondo movimentos visíveis *osseomusculares* (partindo do entendimento, claro, que os movimentos não se originam somente nessas estruturas), a proposta era que os alunos experimentassem tais pontuações nesta ignição, diferente da visão das palavras no papel ou da oralização.

Qual a tensão muscular produzida por um ponto parágrafo? Que intenção de movimento pode produzir um ponto seguido? A vírgula, por exemplo, é uma pausa mais suave e, portanto, tem mais leveza que um ponto? A interrogação ou a exclamação possuem mais energia e tônus, por serem momentos do texto onde se expressa uma emoção mais forte e uma pausa mais demorada entre as duas sentenças que separam?

Dispostos em círculo, lhes rerepresentei os principais sinais de pontuação utilizados em qualquer texto: a vírgula, pontos parágrafo e seguido, pontos de exclamação e interrogação.

A proposta era que eles sentassem nas suas cadeiras com os cotovelos sobre as coxas e as mãos ficassem livres. À medida que eu falava o nome de cada ponto, eles deveriam tensionar mais ou menos os músculos dos braços e mãos, assim como os faciais, os quais poderiam expressar sentimentos também.

Ponto Parágrafo.

Ponto seguido. Exclamação! Vírgula, interrogação? A cada palavra iam expressando suas tensões e relaxamento nos seus corpos, mas cada um à sua maneira, o que fazia com que uma vírgula, por exemplo, não tivesse a mesma reação em todos os corpos. As tensões, as quais se estendiam para movimentos outros, expressivos, ganhavam visibilidade de movimento diferentes, distintos em cada aluno, levando-os a diversos contextos metafóricos e imagéticos. A princípio, a intenção era de que experimentassem somente diferentes tensões e pausas, porém a expressividade do corpo inteiro se mostrou inerente ao processo, fazendo com que os alunos significassem a intenção de cada ponto e assim a expressassem.

Mais movimento... mais e mais!! Fomos em direção a um momento no qual pudéssemos nos expressar com maior amplitude de movimento. Foi proposto então experimentar ações do dia-a-dia (correr, andar, saltar, encolher, expandir, deitar, rolar, espreguiçar, etc.). O exercício das ações corporais ia se diluindo por entre os sinais de pontuação, verbalizados aleatoriamente por mim, durante a movimentação dos alunos, que os iam expressando nas suas ações. As expressões eram diversas, brincando com o tempo e a tensão, de forma a construírem variados contextos metafóricos. Em seguida a experiência foi realizada com um texto “Assunto: Kisses”<sup>5</sup>, para o qual iam e oralizavam enquanto outros se moviam, acompanhando o ritmo e entonação da escuta, numa troca entre corpo e voz. Tanto as falas como as ações corporais sofriam uma retroalimentação de seus pares, como em semiose: a cada repetição, os corpos (que dançam e que falam) conversavam e se ressignificavam uns para os outros nas ações comunicativas.

---

<sup>5</sup> Texto retirado livro “P.S. Beije”, com o qual o professor de Língua Portuguesa estava trabalhando na área de literatura, e tinha sucesso na aceitação pela turma, por ser um livro que dispunha de cartas trocadas entre duas adolescentes contando as suas primeiras experiências amorosas.

A construção da linguagem, portanto, passa pelo procedimento metafórico<sup>6</sup> do corpo, operando sempre no trânsito do sensoriomotor e dos julgamentos abstratos. Os movimentos, por sua vez, operam na mesma lógica, visto que a linguagem verbal e não verbal são manifestações do corpo. O corpo é expressão de si mesmo, conta como está naquele momento. No caso da “dança” executada pelos alunos, composta por respostas e perguntas entre corpo e voz, não houve uma representação estática do que estava sendo ouvido: como os significados são metafóricos e transitórios, estão sempre em fase de experiência e de devir, estabelecendo conexões e enredamentos sensoriomotores de conhecimento, que ressignificam e se refazem a cada momento.

De acordo com Johnson, o modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo isso é sempre matéria metafórica. Como a comunicação se baseia no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem verbal se torna uma fonte importante de evidência do funcionamento do sistema. Importante, porém não única (KATZ & GREINER, 2005, p. 131).

A dança começa a ser percebida por mim quando os alunos experimentam contar as próprias histórias. Dentro da temática da paquera e do primeiro beijo proposta pelos textos do livro já trabalhado, começaram a lembrar e escrever sobre fatos marcantes de suas primeiras paqueras. A partir da atenção as pontuações para que a história fizesse sentido, os gestos e a dança se apresentaram no processo: ainda com as falas, os corpos ganham maior expressividade no gesto, no movimento, numa proposta de apresentação cênica. Os alunos contam suas histórias oralmente, um ao lado do outro, ao mesmo tempo, para a frente, simulando um palco italiano. À medida que vão contando suas histórias, são convocados a deixar reverberar por todo o corpo as emoções trazidas dessas narrativas, dando destaque aos momentos de pausas, respirações, inflexões, os quais correspondem às pontuações. Neste momento, a composição em dança começa a aparecer, pois ocorre um *pensaragir* em níveis metafóricos, que se sobrepõem uns aos outros, do cognitivo inconsciente ao consciente artístico que, após organizados em dança, em gestos artisticamente

---

<sup>6</sup> Conceito trazido por Lenira Rengel (2007), apoiada nos estudos de Lakoff & Johnson (1999) para identificar a ocorrência dos processos cognitivos do corpo no que diz respeito a significar/compreender algo. A autora propõe que o fato das estruturas sensoriomotoras e os julgamentos abstratos estarem sempre em trânsito na ocorrência cognitiva, o corpo/nós só significamos as coisas (as abstraímos) porque as estruturas sensoriomotoras nos informam o tempo todo a base do conceito. Este trânsito frequente é o que ela chama de “procedimento metafórico do corpo”.

articulados, passam a sobrepor níveis também de enredamento de conhecimento sobre, no caso, os significados de cada pontuação utilizada no texto, ressignificando e reforçando o teor do próprio texto.

Os sentimentos possibilitam a atentar-se para aquilo que acontece no corpo propriamente dito, sendo assim fundamental para os processos de construção de conhecimento corporal. Portanto, experimentar uma prática corporal artística vai além de realizar movimentos no espaço-tempo. A prática corporal no contexto da arte depende do corpo-mente que associa, de modo consciente, sentimentos, emoções e cognição ao fazer músculo esquelético (RIBEIRO, 2015, p. 63).

Para compor a cena, foi acrescentada uma dinâmica: além de expressarem o texto com todo o corpo, no fundo do “palco”, aleatoriamente, cada aluno poderia caminhar até a frente, no ritmo que achasse apropriado para a sua expressividade, brincando com o volume das vozes à medida que caminhavam para frente ou para trás. Na cena, cinco alunos falam seus textos ao mesmo tempo, alternando suas caminhadas, de forma que o público aprecia várias vozes, expressões e volumes ao mesmo tempo. Quando chegam no primeiro plano do palco, uma história se destaca mais em detrimento das outras. Não era possível ouvir todas as histórias na íntegra, mas, para efeitos estéticos da cena, era possível perceber que algumas histórias eram contadas, que eram histórias íntimas, ora tristes, ora felizes, tímidas ou rancorosas e que, apesar de estarem sendo contadas juntas, ao mesmo tempo, eram histórias muito solitárias. A mesma composição foi também experimentada sem voz, somente com o movimento, momento em que a consciência do movimento é destacada, de modo a experimentar uma memória cinética do texto, na qual imagens diferentes são formadas e, portanto, construídas distintivamente da oralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer conta com o perceber e a percepção é ativa no ato cognitivo, expondo nele a importância do movimento, aqui proposto como sendo o primeiro dos seis sentidos do corpo. Ao perceber, o corpo escolhe como e o que quer perceber a partir de sua estrutura culturalbiológica. Desta forma, conhece, aprende! Estruturas sensoriomotoras do movimento participam do ato cognitivo, realizando escolhas e ‘*corpando*’ informações. Experimentar o movimento é trazer à consciência este sentido perceptivo, assim como exercitar tais estruturas sensoriomotoras, aguçando,

consequentemente, os demais sentidos, os quais demandam, para a sua ocorrência, de sensores do movimento.

O sentido do movimento não acontece somente no momento visível do exercício do movimento, como evidenciou a pesquisa de campo, mas ocorre sempre concomitante com qualquer outro sentido em ação. Se trabalho um texto depois de ter experimentado o mesmo conceito na forma de movimento de dança, não é provável que tenha um aprendizado mais efetivo? Quanto mais sentidos provoço, quanto mais sinapses diferentes realizo, quanto mais crio imagens, mais probabilidades tenho de alcançar efetividade no *ensinoaprendizagem* de um número maior de alunos ou de possibilitá-los a apreenderem melhor.

Tendo mais experiências como as que aqui apresentamos, é possível pensar numa educação mais sensível, mais democrática, menos dualista e mais capaz de promover a aprendizagem de alunos carentes de atenção (tanto no exercício individual como da atenção do sistema de ensino), de motivação e de alternativas para aprender. O que poderia ser uma educação voltada ao exercício da inteligência, sem a prática do movimento acaba sendo uma educação reducionista, tecnicista, conteudista, que muito pouco auxilia na formação de um indivíduo capaz de lidar com seus anseios no mundo ou em fazer escolhas de acordo com seu arcabouço culturalbiológico.

Quando se dança, é possível experimentar o movimento envolvido em muitos significados, a partir de uma rede cognitiva (desde a sua constituição biológica, passando pelas emoções, memórias, até alcançar a expressividade desse corpo) completamente imbricada na experiência do ensinoaprendizagem. As redes de significação que provêm do movimento de dança se enredam em uma espécie de tecido cognitivo corporal, nos quais as informações sentidas e vividas eclodem em uma emergência de ideias que só podem ter valor e significar para o indivíduo na maneira que ele é, que ele vive e que constrói memória. A cada repetição, a cada novo gesto, a cada dança, o indivíduo se refaz, se ressignifica, aprende. Aprende não só a dançar, mas tudo ao que a experiência do movimento (artístico ou não) está atrelada.



## REFERÊNCIAS

- BERTHOZ, Allain. **The Brain's sense of movement**. Transl. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- DAMASIO, Antonio R. **E o cérebro criou o Homem**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_, Antonio R. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Cia das Letras, 2018.
- FALCÃO, Adriana; VERÍSSIMO, Mariana. **PS Bejei**. São Paulo: Salamandra, 2004.
- GREINER, Christine. **Rediscutindo a natureza da percepção**. 2012.
- KATZ, Helena Tania. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Helena Katz: Belo Horizonte, 2005.
- KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do Corpomídia. In: **O Corpo**: pista para estudos interdisciplinares. São Paulo: Anablume, 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.
- MARTINS, Cleide. **Improvisação Dança Cognição**: os processos de Comunicação do Corpo. 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- NOE, Alva. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.
- RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- RIBEIRO, Mônica. Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs.). **Arte & Cognição**: Corpomídia, Comunicação e Política. São Paulo: Anablume, 2015.
- SILVA, Edna Christine. **Dança na Educação Básica**: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. 2018. 118 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- UEXKULL, There Von. A teoria da Umwelt de Jacob Von Uexkull. In: **Galaxia**, n. 7, abril 2004, p. 19-48.

## PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO ALUNO FRENTE AOS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DA ARTE MODERNA

---

**Kathiane da Costa Cerqueira Moraes** - Kathiane da Costa Cerqueira Moraes - Licenciatura plena em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Artes do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Lucila Freitas, localizada em Manaus - AM.

E-mail: kathiane.cerqueira@semed.manaus.am.gov.br

---

**RESUMO:** Apresento a vivência de sala de aula na produção de desenhos dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental II das Escolas Municipais Lucila Freitas e Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, no ano de 2019, em Manaus - AM. Foi proposto aos alunos que fizessem desenhos sobre Arte Moderna, com técnicas do desenho e pintura. Os alunos escolheram obras originais da Arte Moderna, a partir daí, produziram seus próprios desenhos. Houve socialização em sala de aula dos trabalhos, onde desenvolveram senso crítico e coletividade por meio da arte, também participaram de uma Exposição coletiva “Sensações, Pensar, Expressar, Sentir” em 2019. Os alunos foram à Exposição, visualizaram sua produção, percebendo-se produtores e apreciadores do fazer artístico.

**Palavras chave:** Escola Municipal. Arte Moderna. Desenho.

**ABSTRACT:** I present the classroom experience in the production of drawings by students of the 9th grade Elementary School of Municipal Schools Lucila Freitas and Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, in 2019, in Manaus - AM. It was proposed to students to make drawings on Modern Art, with drawing and painting techniques. The students chose original works of Modern Art, and from there, produced their own drawings. There was socialization in the classroom of the works, where they developed a critical sense and collectivity through art, they also participated in a collective Exhibition “Sensations, Thinking, Expressing, Feeling” in 2019. The students went to the Exhibition, visualized their production, realizing it become producers and connoisseurs of artistic making.

**Keywords:** Municipal School. Modern Art. Design.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar, através de um relato de experiência, a proposta educativa dentro da Arte Moderna – produção de desenhos e pinturas – durante o ano de 2019 nas Escolas Municipais Lucila Freitas e Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt em Manaus-Amazonas, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

No decorrer das aulas, os alunos escolheram obras originais referentes aos movimentos da Arte Moderna, produziram seus desenhos, identificando e experimentando as características de cada movimento artístico.

Houve um momento para a socialização da produção dos alunos em sala de aula, onde tiveram a oportunidade de desenvolver a sensibilidade, o senso crítico, a inclusão e a coletividade por meio da arte. Explorar, conhecer, fruir, e analisar criticamente práticas e produções artísticas culturais em distintos tempos e espaços.

Inscrevi alguns alunos para participarem da Exposição coletiva “Sensações, Pensar, Expressar, Sentir”, evento realizado pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) em novembro de 2019, visitamos a Exposição, onde os alunos visualizaram sua produção artística, compreendendo a arte como cultura e percebendo-se como produtores e apreciadores do fazer artístico, desenvolvendo a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

### **O que é Arte Moderna?**

Partindo desse questionamento iniciamos nossas aulas.

A expressão Arte Moderna é utilizada para reivindicar a grande parte da produção artística desde o fim do século XIX, até meados dos anos de 1970.

O Modernismo ou Arte Moderna deu amplo espaço para libertação das formas, abriu caminho para autonomia artística e estética, propiciando a criação de novas estruturas de elaboração intelectual no que se refere à arte.

A Arte Moderna no Brasil teve início com a semana de 1922, ocorrida em São Paulo, tendo intelectuais e artistas declarando o rompimento com o tradicional cultural na literatura, na música e nas artes plásticas.

Artistas que participaram dessa semana e também foram explorados em sala de aula, através da visualização das suas obras: Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Vicente do Rego Monteiro, Victor Brecheret, Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade, Menotti Del Pichia, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Lasar Segall.

Os movimentos da Arte Moderna escolhidos e também explorados em sala de aula, através da visualização das suas obras, dos conceitos, das características: Expressionismo, Cubismo, Surrealismo, Abstracionismo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Através dos movimentos da Arte Moderna, o aluno reflete, produz, realiza a apropriação dos conceitos estudados, por fim registra em desenhos suas interpretações pessoais.

### Objetivos Específicos

- Conhecer os movimentos artísticos da Arte Moderna;
- Estimular a leitura das Imagens, de acordo com os elementos visuais estudados;
- Utilizar técnicas do desenho e da pintura;
- Apreciar os desenhos produzidos através de Exposição no ambiente escolar.

### METODOLOGIA

Herbert Read afirma que:

O ensino exige um alto grau de ascetismo, pensando em que foi nos dada várias vidas confiadas a nós, uma vida que iremos influenciar de algumas maneira sem nos permitir exercer atos de dominação ou auto- satisfação pois seria aquilo tido como ideal, mantendo uma relação impessoal para com o aluno (o que é muitas vezes se torna difícil), dando abertura para que cada encontro com estes alunos manifeste algumas leis e estruturas, porém sempre preservando o caminho do ensino para que este não se desintegre e vire algo sem fundamento (READ, 2001, p.323).

De acordo com o contexto escolar, a Arte Moderna pode ser trabalhada no aspecto teórico e prático, são abordadas as transformações da arte a partir do século XIX à atualidade, levando em conta as transformações sociais, científicas e tecnológicas.

É imprescindível apresentar a prática teórica utilizando imagens das obras originais, a fim de evidenciar as características de cada movimento artístico.

O desenho teve grande importância no desenvolvimento da atividade. De acordo com Piaget o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal.

Na Metodologia foi escolhida Aula expositiva e participativa.

O material necessário será a dos desenhos feitos pelos alunos, durante as aulas ministradas.

Nos Procedimentos foi solicitada aos alunos pesquisa sobre a Arte Moderna, conceitos, características, artistas e obras, em diversos instrumentos, como livros e sites.

2. Leitura no Livro Didático Descobrimdo a História da Arte – Graça Proença.

Figura 1–Página do Livro Descobrimdo a História da Arte.

Autora: Graça Proença.



Figura 2–Página do Livro Descobrimdo a História da Arte.

Autora: Graça Proença.



Figura 3–Página do Livro Descobrimdo a História da Arte.

Autora: Graça Proença.



Figura 4–Página do Livro Descobrendo a História da Arte.

Autora: Graça Proença.



3. Atividades escritas: questionários, resumos.

4. Questionamentos orais por parte da professora sobre o processo de elaboração utilizado pelo aluno (ao entregar o desenho).

5. Seleção por parte dos alunos das obras originais dos Artistas referentes aos movimentos da Arte Moderna.

6. Produção dos desenhos realizados pelos alunos com base nas obras originais, como pode ser observado nas figuras seguintes:

Figura 5; Figura 6; Figura 7; Figura 8; Figura 9; Figura 10.

Figura 5–Desenho produzido pela Aluna ByancaSteffanny Dias Mendonça.

Escola Municipal Prof. Sérgio Augusto Pará Bittencourt.





Figura6–Desenho produzido pelo Aluno Nycola Matos Carvalho.  
Escola Municipal Prof. Sérgio Augusto Pará Bittencourt.



Figura7–Desenho produzido pelo Aluno Samuel Luís de Almeida Costa.  
Escola Municipal Lucila Freitas.





Figura8–Desenho produzido pelo Aluno Lemuel de Paula Paulino.  
Escola Municipal Lucila Freitas.



Figura9–Desenho produzido pelo Aluno Alef Bezerra da Costa.  
Escola Municipal Lucila Freitas.



7. Exposição dos desenhos produzidos pelos alunos no pátio da escola.
8. Inscrição de alguns alunos na Exposição coletiva “Sensações, Pensar, Expressar, Sentir”, em novembro de 2019.

Conforme diz a BNCC “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”(BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 191).

## **RESULTADOS E ANÁLISE**

Houve um momento para a socialização da produção dos alunos em sala de aula, onde tiveram a oportunidade de desenvolver a sensibilidade, o senso crítico, a inclusão e a coletividade por meio da arte. Explorar, conhecer, fruir, e analisar criticamente práticas e produções artísticas culturais em distintos tempos e espaços.

Através de um convite recebido em uma das formações oferecidas aos professores da SEMED, inscrevi os alunos para participarem da Exposição coletiva “Sensações, Pensar, Expressar, Sentir”, evento realizado pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) em novembro de 2019.

Os alunos visitaram a Exposição, visualizaram as /ou suas produções artísticas, compreendendo a arte como cultura e percebendo-se como produtores e apreciadores do fazer artístico. Desenvolveram a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi muito significativa para mim enquanto professora de artes (desde o 6ºano), e para os alunos também, a participação na Exposição coletiva “Sensações, Pensar, Expressar, Sentir”. Saímos do espaço escolar ao qual estamos acostumados e vivenciamos a experiência de estar em outro local, visualizando diferentes linguagens, técnicas, suportes e espaços artísticos. O fazer artístico é elemento essencial na construção do conhecimento em arte.

Esta experiência foi significativa e enriquecedora para os alunos por saberem que podem produzir arte e fazer parte de um coletivo através da participação na Exposição. Para mim, professora, por todo o processo vivenciado na construção do aprendizado e na elevação da autoestima dos alunos.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.  
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 set.2020.

PIAGET, Inhelder, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2006.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ARTE, CULTURA E CIDADANIA**

---

**Ana Karinna da Silva Facundes** - Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pós-graduada em Educação infantil e os Anos Iniciais e pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais - Libras (Uniasselvi). Mestranda em Educação pela Universidade Unearth da Espanha. Atua como professora na Secretaria Municipal de Educação SEMECD (RIOPRETODAEVA). Tem experiência na área de Artes, Produção Cultural, Educação Especial, Inclusiva e Educação Infantil. E-mail: ana.karinna.silva@hotmail.com

---

**RESUMO:** Este artigo trata-se de um relato de experiência no projeto de artes realizado com os alunos da escola municipal de ensino fundamental I São Francisco da rede pública de educação em 2019, no município de Rio Preto da Eva – AM, com o objetivo de ensinar alguns sinais em libras para os alunos ouvintes. Além disso, busca promover e favorecer o protagonismo das crianças na construção da cidadania. O público-alvo prioritário foi a faixa etária de 9 a 11 anos. A ação educativa se estabelece a partir de aulas de artes, o nome dado para as aulas foi: ARTE, CULTURA E CIDADANIA, em que os alunos por meio das artes e diversas manifestações artísticas desenvolveram a capacidade de fazer e pensar a arte para a vida.

**Palavras-chave:** Artes. LIBRAS. Cidadania.

**ABSTRACT:** This article is about an experience report in the art project carried out with students of the municipal elementary school I São Francisco of the public education system in 2019 in the city of Rio Preto da Eva - AM. Aiming to teach some signs in pounds to listening students. In addition, it seeks to promote and favor the role of children in the construction of citizenship. The priority target audience was the age group from 9 to 11 years old. The educational action is based on art classes, the name given to the classes was: ART, CULTURE AND CITIZENSHIP where students through the arts and various artistic manifestations developed the ability to make and think about art for life.

**Keywords:** Arts. Pounds. Citizenship.

**INTRODUÇÃO**

Atualmente os assuntos relacionados à comunidade surda pouco se compreende ou discute, é atípico na agenda política do país, sendo que os eles têm direitos a participar ativamente da sociedade. Diante disso, quase não há espaço para admiração e valorização da cultura surda e como ela pode proporcionar um outro jeito de ver o mundo, pesquisando outros sentidos e outras formas de expressão, essa exclusão acontece principalmente no ramo das artes. Com o objetivo de responder essas questões, e buscando a inclusão dos surdos no contexto do mundo ouvinte, que a dança, o teatro, a

música, juntamente com a libras, vêm a ser um suporte pedagógico no contexto escolar. As aulas no projeto em sala de aula com o nome ARTE, CULTURA E CIDADANIA aconteceram às terças-feiras ao longo de 3 meses. Esse projeto possibilitou o desenvolvimento de atividades artísticas tendo em vista a importância das artes para a formação da identidade e expressão da criança, possibilitando o desenvolvimento cognitivo por ampliar o conhecimento de mundo. Vale ressaltar que esse projeto realizado em sala de aula, por meio de suas atividades criativas, viabiliza o desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade, criatividade e expressão, possibilitando e mostrando para a criança a importância da inclusão. Assim, aulas com essa temática são de suma importância para o aprendizado, entendendo-se que a escola deve ser inclusiva, sendo extremamente importante para a sociedade e, independentemente de etnia, nível socioeconômico ou coeficiente de inteligência, todos têm o direito de acesso à escola.

### **Libras e Música**

Para que o objetivo do projeto seja entendido é preciso fazer um breve resumo sobre a lei de libras. Além disso, é necessário mostrar a importância dela e da música no ambiente escolar.

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no Art. 1., é declarado um meio legal de expressão e comunicação a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e recursos associados a ela, ou seja, é a língua oficial das pessoas surdas. Além disso, é necessário conhecer e reconhecer as estruturas gramaticais para harmonizar as frases e assim ter uma comunicação de forma correta e adequada. O presidente da república, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasília Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002).

Entretanto a surdez é uma experiência visual, é uma identidade diversa, e está inserida no discurso sobre a deficiência (SKILIAR, 1998, p.11). Vale ressaltar que a perspectiva linguística se torna eminente e a cultura surda e sua expressão está

localizada em um agir particular e comunicativo. Dentro deste contexto existe alguns paradigmas e um deles é: Todo ser humano tem o direito de ter sua particularidade, seus modos, gostos e aceites; porque que o surdo dentro de sua cultura não o pode ter? Falar e discutir sobre surdez é uma temática totalmente complexa visto que os sujeitos surdos nos dias atuais ainda são considerados deficientes e incapazes.

Muitos são os olhares críticos para tais sujeitos que lutam pela quebra do paradigma da discriminação, sujeitos esses que precisam ser reconhecidos pela diferença e não pela deficiência.

De acordo com Strobel (2008), a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas da comunidade surda.

Assim, a cultura é normal e parecida com a cultura dos ouvintes, a diferença em ser surdo é que eles têm a sua própria linguagem; a primeira língua do surdo é libras e a segunda é a língua portuguesa. A língua brasileira de sinais é um conjunto de formas gestuais utilizada pelos surdos para a comunicação entre eles ou com outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. Vale ressaltar que o gesto e o movimento corporal estão conectados e relacionados à música, o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz os diferentes sons que percebe através dos movimentos. A sua origem é baseada na linguagem de sinais francesa e é um dos conjuntos de sinais existentes no mundo inteiro com o propósito de realizar a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva. Todos os países ou região tem asua maneira de utilizar a libras pois ela muda os seus significados de acordo com cada região.

É de grande importância perceber que ensinar a musicalidade nas séries iniciais contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social dos alunos. De acordo com Martins (2004), a música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. A música é uma representação da linguagem e através dela podemos nos expressar de diferentes formas em qualquer qualquer ambiente. Compreende-se que a música é uma disciplina extremamente importante, mobilizando o indivíduo integralmente, em todas as etapas da vida, enriquecendo-o em todos os aspectos do seu desenvolvimento. No aspecto psicossocial, favorece a interação entre os pares, a assimilação de regras e disciplina; no aspecto cognitivo, possibilita que o indivíduo desenvolva a atenção, concentração e raciocínio lógico, reconhecendo objetos

e formas; no aspecto psicomotor, propicia o desenvolvimento de varias habilidades. Para o aluno que está inserido na escola, a musicalidade deve ser trabalhada por meio das artes, mais também em conjunto com outras áreas de conhecimento.

Para Bréscia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. Aprender libras através da música é a melhor maneira de trabalharmos a inclusão e entender que por meio da arte podemos alcançar horizontes maiores. Por isso, acredita-se que esse projeto com esta temática e, consequentemente aprofundamento no assunto, é de suma importância para o aprendizado, entendendo-se que a escola deve ser inclusiva, sendo extremamente importante para a sociedade e, independentemente de etnia, nível socioeconômico ou coeficiente de inteligência, todos têm o direito de acesso à escola. E, assim, as artes juntamente com as libras vêm a ser incluídas para somar e trazer benefícios ao desenvolvimento do aluno.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**

A realização do projeto ocorreu na cidade de Rio Preto da Eva – AM, na escola Municipal São Francisco. Atuei nesta realidade como professora de artes no segundo semestre do ano de 2019, com as turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental I. As aulas ocorreram ao longo de três meses, e nesse período o objetivo do projeto foi ensinar aos alunos alguns sinais em libras por meio de canções; o público-alvo prioritário foi a faixa etária de 9 a 11 anos. Além disso, o nome dado para o projeto foi: ARTE, CULTURA E CIDADANIA, no qual os alunos por meio da arte e diversas manifestações artísticas desenvolveram a capacidade de fazer e pensar a arte para a vida. Vale ressaltar que as libras e a música foram utilizadas como suporte pedagógico para que os alunos através das aulas de artes pudessem ter uma melhor aproximação com a cultura surda.



Figura 1– Ensaio



### Ponto de partida

O ponto de partida do projeto se deu a partir das inquietações dos alunos em aprederem alguns sinais em libras para se comunicarem com outros alunos surdos; por meio da experiência que tenho com alunos surdos e por defender essa cultura, dei o primeiro passo. O início das atividades se deu por meio de uma apresentação em libras para a formatura de final de ano solicitada pela direção da escola. Começamos os ensaios com a música aquarela do Brasil.

Figura 2– Ensaio



Neste dia ensinei o alfabeto e alguns sinais de saudações e cumprimentos para que desse início aos ensaios; em cada aula aprendíamos sinais novos, seus significados e suas movimentações.

Figura 3– Ensaio



Figura 4– Ensaio



A apresentação ocorreu no fim de dezembro de 2019 na formatura da escola; os alunos além de apresentarem, explicaram a importância da inclusão das libras e como ela é importante para o aprendizado e a comunicação.

Figura 5– Apresentação



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Artes e Libras devem ser incluídas para somar e trazer benefícios ao desenvolvimento infantil. Todas as atividades realizadas com os alunos foram relevantes e contribuíram para a sua aprendizagem; os que apresentaram dificuldade em se socializar, de expressar sua criatividade e de se comunicar, conseguiram superar esses conflitos através das atividades trabalhadas no projeto, com isso alcançando os objetivos propostos. Como resultado, foi percebido o grande desenvolvimento de habilidades e interesse dos alunos pela ARTE e LIBRAS como profissão. Vale ressaltar que a prática em conjunto proporcionou avanços nos relacionamentos interpessoais e uma melhora na capacidade cognitiva deles. Desse modo, entende-se que este estudo também trará inúmeros benefícios para os profissionais da área, pois os dados advindos deste acrescentarão ao conhecimento e prática profissional, para que possa ser aplicado em sala de aula e, assim, possibilite que o indivíduo tenha um melhor desenvolvimento, em todos os aspectos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 27 jan. 2021.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê**: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infante Juvenil do Curso de Pós graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.