

Cadernos para o Professor



# ARTE E CULTURA



# Cadernos para o Professor

Ano XX - nº 25 - janeiro-julho/2013

Prefeitura de Juiz de Fora  
Secretaria de Educação

ISSN - 16785304

## *EXPEDIENTE*

### **Prefeito de Juiz de Fora**

Bruno Siqueira

### **Secretário de Educação**

Weverton Vilas Boas

### **Subsecretária de Políticas Educacionais**

Juliana Neves de Souza

### **Chefes de Departamento**

Aline Rinco Dutra Salgado  
Departamento de Ações Pedagógicas

Iêda Maria Loureiro de Carvalho  
Departamento de Políticas de Formação

Juliana Nogueira Salume  
Departamento de Gestão da Informação

Edson Rodolfo Visentim Ramos de Araújo  
Departamento de Apoio ao Estudante

Luis Carlos de Souza  
Departamento de Execução Instrumental

Renata Rodrigues Rainho  
Departamento de Educação Infantil

### **Editora Responsável**

Juliana Neves de Souza

### **Conselho Editorial**

Andreia Rezende Garcia Reis - FACED/UFJF  
Andreia Alvim Bellotti Feital - C.A. JOÃO XXIII  
Iêda Maria Loureiro de Carvalho - SE/JF  
Gláucia Fabri Carneiro Marques - SE/JF  
Josiane Cristina dos Santos - CEAD/UFJF  
Terezinha Toledo Melquíades - SE/JF

### **Colaboradores**

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes  
Helaine Aparecida da Silva  
Rafael Marques Gonçalves

### **Revisão**

Rafael Costa Marques  
Queila Adriana de Alcântara

### **Coordenação de Arte Gráfica**

Sebastião Gomes de Almeida Junior  
(Tito Júnior)

### **Design Gráfico e Capa**

Tito Júnior

### **Editoração gráfica**

João Carlos Mattos de Medeiros

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Revista Cadernos para o Professor  
Ano XX, n. 25 (jan-jul. 2013). Juiz de Fora: Secretaria de Educação-PJF, 2013

Periodicidade semestral (1993 - 2013)

ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 2. Educação - Ensino - Pesquisa.

CDD: 370  
CDU: 37 (083)



## *MENSAGEM AO LEITOR*

Apresentamos a você, leitor(a), a **Edição Especial** da revista **Cadernos para o Professor**, primeiro número publicado pela atual administração municipal (2013-2016), que tem a arte como fio condutor dos trabalhos. Esta edição é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do tema em sala de aula e, também, fora dela, pois além de valorizar e incentivar a produção dos docentes, contribui de forma efetiva para a sua formação.

Vale registrar que o fervor artístico-cultural vivenciado na IX Mostra Professor Também Faz Arte, cuja programação incluiu o IV Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética e a V Mostra Estudantil de Arte, realizados no mês de outubro de 2013, reafirma a arte como meio de conhecimento e como um dos elementos fundamentais para a prática educacional.

Temos a convicção que este número especial da revista **Cadernos para o Professor** se configura como um instrumento inspirador, transformador e incentivador para que professores e educandos comuniquem ideias. Afinal, nosso objetivo é contribuir para formação dos docentes da Rede Municipal de Ensino, refletindo na ampliação da referência cultural dos alunos, buscando despertar o senso crítico dos estudantes e melhorar a qualidade da educação em nossas escolas.

Boa leitura!

Weverton Vilas Boas  
Secretário de Educação  
Prefeitura de Juiz de Fora



## Caro Leitor!

É com muita satisfação que pela quarta vez apresentamos uma edição especial da Revista Cadernos do Professor, dedicada ao tema Arte e Cultura. Os textos reunidos manifestam as inquietações, desafios e conquistas, presentes no cotidiano de professores e de seus alunos, compondo um mosaico de linguagens e vivências que revelam múltiplas possibilidades de ensinar e aprender arte, assim como de atuar no campo da cultura.

As narrativas, pesquisas e reflexões dos autores aparecem numa sequência linear de páginas, mas, em nossas mentes, podem se combinar, formando uma imagem dinâmica que nos fala da importância da música na escola e do necessário enfoque polifônico no trabalho de incentivo à leitura; do movimento que gera pensamento; das necessárias experimentações nas aulas de dança e da dança que sai da escola e intervém artisticamente no fluxo da rua; do diálogo dos alunos com o próprio artista que visita a sala de aula e das experiências estéticas que transformam o ambiente escolar.

E assim, de forma aberta e acolhedora aos diversos estudos e iniciativas pedagógicas, essa publicação tem sido um componente importante do trabalho de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Educação. Ao dar visibilidade às performances docentes, assim como ao aprofundar discussões sobre processos de ensino e aprendizagem da arte – instigados por práticas, pesquisas e reflexões dos próprios professores – a rede nutre-se por si mesma e contribui para a melhoria da qualidade da educação no município de Juiz de Fora.

Iêda Maria Loureiro de Carvalho  
Departamento de Políticas de Formação  
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

# SUMÁRIO

## ARTIGOS

A Lei nº 11.769/2008 e sua aplicabilidade no ensino básico 9  
Helen Barra de Moura

Intertexto: nas teias do texto 19  
Iolanda Cristina dos Santos

Dança: o movimento que aciona o pensamento 33  
Edna Christine Silva

Dança na escola: pesquisa de movimentos 49  
Márcia Tavares de Sá

“Nossa, que dança absurda! [...] Mas aí ela se acostumou com a ideia e aplaudiu” – A dança da escola no calçadão 59  
Tatiana de Oliveira Almeida, Herbert Hirstcher C. de Paula, Michelle Netto Luiz, Pauline Mara e Silva

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Os desafios de uma escola sem muros 69  
Eliana de Jesus Batista dos Santos, Eliana Rodrigues de Castro, Jóvirson José Milagres

Racionalidades estético-expressivas com o cotidiano escolar: relato de uma experiência de pesquisa 75  
Rafael Marques Gonçalves

A obra de Daniel Rodrigues na Escola Municipal Padre Wilson 83  
Ângela Maria de Jesus Batista

# ARTIGOS

# A Lei nº 11.769/2008 e sua aplicabilidade no ensino básico

Helen Barra de Moura<sup>1</sup>

A legislação educacional em vigor no Brasil estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte em suas diversas linguagens nas escolas regulares de educação básica. Embora a música seja uma dessas linguagens, ela é muitas vezes considerada uma atividade de menos importância.

Hoje contamos com a Lei 11.769/08, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental. Foram décadas de espera para essa mudança. Tudo começou em 2006, quando foi criado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), formado por artistas e entendidos da área musical, cujo objetivo era atuar junto ao Congresso Nacional por mudanças na legislação para a música no Brasil.

Após elaborarem a pauta política para a música, esse grupo buscou adesões à campanha “Quero Educação Musical na Escola”. Por fim, em 2008, a lei foi sancionada com o veto no artigo 2º, que estabelecia que as aulas de música deveriam ser dadas por profissionais com formação específica na área. A partir daí, estamos em uma corrida para estruturar a implementação da Lei e as questões são muitas.

Para entendermos a realidade da música em nossas escolas, faz-se necessário uma retrospectiva das legislações mais atuais que promoveram alterações consideráveis nessa área de ensino.

Passamos pela Lei 5.692/71, que surgiu sob a égide do regime militar, estabelecendo a Educação Artística não como disciplina, mas como atividade obrigatória que englobava os conhecimentos de artes visuais, música, dança e teatro, exigindo um professor polivalente, que tecnicamente deveria estar preparado para abordar as várias linguagens artísticas.

Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, documento que visa a “educação para todos” e trata da “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. É um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão e considera uma pedagogia que reconhece as potencialidades dos sujeitos, as suas diferenças e a dignidade de todos os seres humanos. Até o surgimento dessa Lei, a educação sofria com as atitudes discriminatórias e seletivas.

<sup>1</sup>Mestre em Educação Musical/UFRJ, graduada em Educação Artística/UFJF.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, abriu-se o espaço para a Educação Musical retornar ao currículo escolar nos diversos níveis da educação básica no âmbito do ensino de Arte. De acordo com o artigo 26, § 2º, “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Entretanto, a Resolução nº 01/2004 alterou a atual LDB, acrescentando-lhe um artigo que torna “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2004b, p. 35).

Em 2008, por meio de um movimento da classe de educadores musicais, foi finalmente homologada a Lei 11.769/2008 que veio alterar o sexto parágrafo do artigo 26 da Lei 9.394/1996 (LDB), que “a música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular”.

As questões a serem tratadas neste momento são muitas, desde o modelo de educação musical mais adequado à realidade brasileira até a qualificação do corpo docente, passando pela ementa a ser seguida pelas escolas. É importante lembrar que as discussões não partem do zero, que a música nunca foi completamente apagada do currículo escolar, mas comprimida ao lado do teatro, da dança e das artes visuais.

De início, vamos esclarecer o que diz a Lei 11.769/08. Ela determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de arte. O ensino de música não deverá substituir as outras modalidades de arte que já existem nas escolas. Por isso a instituição escolar terá que se organizar para adequar à nova realidade.

Como se sabe, a música esteve presente nas legislações anteriores, mas, na prática, desapareceu das escolas. As aulas de música, em sua maioria, foram preteridas pelas artes visuais. Logo que surgiu a Lei 11.769/08, a área das artes visuais, por desconhecer o que diz a Lei, conviveu com a possibilidade de perder o espaço conquistado nas escolas. No entanto, a lei, nesse aspecto, é clara ao determinar que o conteúdo música não deverá ser exclusivo.

A Lei se refere a um conteúdo obrigatório, mas não a uma disciplina. Ela poderá surgir em vários formatos e, como disciplina, está inserida no conteúdo da área de artes. A LDB de 96 já apresentava o ensino de arte como componente curricular obrigatório, mas não explicitava as linguagens artísticas, o que possibilitou vários entendimentos sobre a disciplina artes, permanecendo inclusive a ideia de polivalência, na qual os professores de artes deveriam dar conta de todas as modalidades artísticas. Essa visão esteve presente na disciplina Educação Artística, visão defendida pela LDB de 1971.

Para ministrar o conteúdo música, a Lei 11.769/08 não restringe somente aos licenciados com formação em música para atuarem na educação básica. A lei de diretrizes e bases prevê que apenas professores licenciados poderão assumir a docência na educação básica e prevê, também, que a licenciatura para a formação docente em música segue os critérios para as outras especificidades. Para a atuação nos anos finais do ensino fundamental, é necessário o licenciado em música, mas, nos anos iniciais, não restringe somente aos licenciados com formação em música, o professor generalista poderá atuar também.

O Brasil não dispõe atualmente de um número suficiente de professores licenciados para suprir a demanda. A implantação da lei terá que lidar com a falta de professores. Então, como primeira alternativa para suprir essa demanda, seria a contratação de professores licenciados em música para atuarem nas aulas de artes, professores de outras áreas considerados aptos e professores interessados em receberem formação continuada.

A contratação temporária de músicos práticos com formação técnica ou superior, que receberiam a formação pedagógica por meio de programas de formação e de extensão, constitui uma das alternativas sugeridas pelo documento-base elaborado pelo Conselho Consultivo Provisório.

A formação inicial e continuada de professores da educação básica tem sido o enfoque das políticas educacionais tratadas pelo MEC. Os professores das redes públicas de ensino têm acesso a diversas possibilidades na complementação na sua carreira. O MEC prevê a formação inicial e continuada de professores da educação básica, propondo a Formação inicial, a Especialização e a Segunda Graduação. Para essa formação, ele disponibiliza programas em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância como o PARFOR, o Pródocência, o PIBID e os Novos Talentos.

O documento base para a implantação da música na escola, sugeriu também a alternativa de estabelecer parcerias entre escola de ensino básico e escolas de música; e a especialização em Educação Musical durante a graduação em Pedagogia.

Segundo Magaly Kleber (2011), presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, a universidade atual vem discutindo os cursos de licenciatura no Brasil. Segundo a autora, existe uma linha conceitual que prevê que a diversidade cultural e musical seja respeitada, podendo ser utilizada como ponto de partida para o ensino de música nas escolas. Além disso, afirma que essas questões devam ser consideradas na formação dos professores, pois elas encaminham para a prática e esses profissionais precisam viver outras experiências musicais e estéticas para ampliar seu repertório, seu gosto musical.

Na escola, esses profissionais terão que estar preparados para lidar com as preferên-

cias musicais, com o gosto musical de seus alunos. Quando se discute o gosto musical, discutem-se questões conflituosas. Diante disso, é preciso que o professor saiba estabelecer a mediação entre os conflitos, porque, com certeza, eles irão aparecer. Portanto, todos os profissionais da escola devem estar preparados para conduzir esse processo.

Segundo Travassos (2011),

ao contrário do que reza o provérbio que 'gosto não se discute', o gosto deve ser discutido e talvez a escola seja um dos espaços mais interessantes para se discutir esse gosto, uma vez que para a escola convergem múltiplas facetas e múltiplos tipos de consumo e múltiplas maneiras de se aproximar da música (entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, 2011).

Desta forma, os cursos de Licenciaturas têm um papel fundamental na preparação desses profissionais, para inserir o ensino musical de qualidade nas escolas que promova a reflexão e pensamento crítico dos alunos.

Para Freire (2011), existem alguns desafios para a área de Educação Musical e os currículos de Licenciatura:

Que concepções de educação, de escola, de música e de mundo devem estar subjacentes aos currículos? Como definir os critérios para o acesso aos cursos de Licenciatura? É preciso saber música? Como contemplar uma formação pedagógica e musical consistente e adequada à atividade docente? Como instrumentalizar os licenciados para situações diversas, em diferentes espaços e realidades sociais? Que status os cursos de Licenciaturas em Música podem ou devem ter frente aos cursos de Bacharelado? (Palestra Freire, 2011).

Há a necessidade de que essas perguntas sejam respondidas para que se defina o profissional para as nossas escolas e compreenda como a música pode contribuir para a formação do indivíduo.

São muitas as razões que justificam a presença da música na escola. A música desenvolve as inteligências (estética, lógica, espacial etc.), a expressão estética, através da possibilidade de tocar e criar música. A música amplia o universo da escuta, compreendendo e respeitando a outras manifestações culturais; amplia a percepção estética, compreendendo diversas formas, lógicas, significados musicais etc; contribui para a formação do indivíduo e da sociedade.

Portanto, a música na escola contribui para a formação individual e social do educando. Mas ainda encontramos a música sendo utilizada apenas para ornamentar, disciplinar, ocupar o tempo ocioso do aluno, promover a inclusão social, socializar, auxiliar outras disciplinas e contribuir para a preparação das festas escolares.

A música, como conteúdo obrigatório, poderá ser contemplada nas escolas de múltiplas formas, podendo adquirir vários formatos que irão de acordo com as necessidades de cada escola. São eles: Banda escolar, Canto Coral, Grupo vocal, Grupo instrumental, Orquestra escolar, Oficinas de música, entre outros. Ela poderá ser inserida dentro da disciplina Artes, através de projetos no turno do aluno, projetos no contraturno e projetos nos finais de semana. Mas é importante que a música seja inserida no projeto Político pedagógico da escola para garantir a sua continuidade.

Quanto aos conteúdos, O MEC é quem estabelece o plano geral da educação brasileira, da básica à superior, em documentos como os PCNs. Essas linhas gerais devem ser seguidas por todos os sistemas educacionais do país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são como guia para que escolas estabeleçam seus métodos de ensino. Eles sugerem que a educação musical na escola básica deve:

procurar repensar os caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o aluno traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos (PCN, 1996).

Os conteúdos deverão estar afinados à diversidade cultural e à inclusão das manifestações locais. Portanto, deverão incorporar a música nos projetos políticos pedagógicos; facilitar o acesso de todos os alunos a uma educação musical de qualidade; reforçar a relação entre a música, educação e cultura; permitir o conhecimento e a valorização da diversidade musical local e do mundo. Deverão, também, ser ministrados conforme a faixa etária dos alunos, a localização da escola e aos interesses ligados ao contexto escolar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Para garantir a sua implantação e estabelecer os formatos em que a música será trabalhada e as ementas para cada modalidade, deve-se sempre respeitar as linhas traçadas pelo MEC e PCNs. O ensino básico está a cargo dos estados e municípios. Dessa forma, fica a critério destes estabelecer estratégias, como por exemplo, realizar contratos e concursos específicos para a área de música.

Outras ações importantes é conscientizar os educadores, diretores e sociedade civil, em geral, da importância da música na educação de crianças, jovens e adultos; incluir a música no currículo escolar e oferecer cursos de Formação Continuada em Música aos profissionais interessados. Como afirma Liane Hentschike (2010, p. 24): “o professor não precisa ser concertista, mas deve conhecer a psicologia da música, a sociologia da música

ao mesmo tempo em que entende de construção de currículo e prática de ensino”. Maura Pena (2007) reafirma esse pensamento discutindo a formação do professor no artigo “Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical”.

Fonterrada (2005, p. 255), no entanto, afirma que “é preciso regatar o professor que, mesmo não sendo músico, goste de música e a traga para dentro da escola”. Esse é um bom começo e pode servir de preparação para um tempo posterior, em que haverá professores habilitados em música em todas as escolas. Com a implantação de licenciaturas específicas em música, ideia que já começa a tomar corpo, essa possibilidade não é mais uma utopia.

Tanto o MEC como os especialistas da educação afirmam que não há professor de música para suprir imediatamente essa demanda e a área de artes sofre pela falta de professores capacitados. Como se não bastasse, contamos também com o maior deslocamento de profissionais de outras áreas atuando em artes, é o que afirma Magali Kleber, presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem).

O fato é: precisamos formar professores. E, nesse assunto, as opiniões se divergem. Temos de um lado aqueles que acreditam que a música é uma prática social e que o Brasil dispõe de vários profissionais atuantes em música sem formação acadêmica. Do outro lado, temos aqueles que defendem que a aula de música deva ser ministrada por um profissional especializado, mas que, como a falta de professores, é necessário usar alternativas provisórias (2010, p. 20).

Faz-se necessária a mudança radical na formação universitária, nos casos em que ainda fizer formação polivalente e nas práticas de sistemas educacionais, nos quais houver a admissão de um professor para dar conta de várias áreas artísticas. Justifica-se uma vigilância aos editais de concursos públicos, nos quais neles houver nomenclaturas já abolidas na legislação ou cobrança de conteúdos incompatíveis com a formação para professores de música.

Além disso, é importante que as experiências vitoriosas sejam divulgadas, para que possam servir de modelo às outras instituições de ensino. O “Grupo Técnico Música na Escola”, uma iniciativa dos profissionais da Educação Musical do Rio Grande do Sul, tem como uma das metas criar um banco de dados de práticas musicais realizadas nas escolas rio-grandenses e divulgar por meio audiovisual as experiências bem sucedidas.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora tem algumas experiências que poderão contribuir com esse processo. Vale notar que a ausência da música nas escolas e a falta de professor com formação específica em música já era uma das preocupações mesmo antes da homologação da Lei 11.769/08 O Departamento de Formação de Professores já discutia sobre ações apropriadas para a implantação da música na escola e, após a Lei, os

trabalhos se intensificaram.

Como primeira ação, em 2006 foram oferecidos cursos de música para professores generalistas que atuavam na educação infantil e anos iniciais. A cada ano, o número de interessados tem crescido e, hoje, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora conta com um número grande de professores de educação infantil e creche com alguma experiência em educação musical para os anos iniciais. O objetivo do trabalho musical do professor generalista não é substituir o trabalho do professor especialista em música, ministrando aulas de música, mas preparar os alunos para se desenvolverem musicalmente com a chegada de um professor especialista. O importante é que a música começasse a fazer parte da escola.

A música foi ocupando espaço nas escolas com vários formatos: musicalização, canto coral, teclado, violão, percussão e flauta doce. Muitos profissionais foram contratados e, alguns deles, já possuíam licenciatura em música, mas, a maioria era licenciado em outra área de conhecimento e com alguma formação na área musical. Sabendo da fragilidade na formação musical da maioria dos professores, o Centro de Formação do Professor propôs grupos de estudos para os professores com o objetivo de atualizar seus conhecimentos, adquirir conhecimentos novos e criar momentos de troca de experiências, para que assim pudessem ampliar a atuação em sala de aula.

A elaboração do currículo foi mais uma das ações. Esse trabalho contou com a participação de profissionais da rede municipal de educação e de especialistas coordenando os grupos de discussões. O documento que se concretizou em 2013, abordando todas as áreas do conhecimento, sendo um deles relativo ao ensino de artes subdividido nas quatro áreas de conhecimento (artes visuais, dança, música e teatro), cada uma com seus objetivos e conteúdos. O objetivo desse documento é oferecer diretrizes orientadoras para o ensino de Arte na rede municipal, apresentando pontos importantes, considerados indispensáveis para um ensinar/aprender significativo em Arte.

Uma das preocupações do Departamento de Políticas de Formação era fazer com que esse documento não só chegasse às mãos dos professores, mas que fosse compreendido e assimilado por eles, tornando parte indispensável no planejamento. Para isso, o Centro de Formação promoveu grupos de estudos sobre o currículo com o intuito de sanar dúvidas e proporcionar momentos de trocas de experiências referentes aos conteúdos propostos no currículo.

Até o momento, não há nenhuma pesquisa científica que avalie essas iniciativas, mas podemos verificar, a cada ano, o crescente envolvimento dos professores com os cursos oferecidos e com os grupos de estudos. Observa-se, também, a repercussão desses investi-

mentos nos resultados dos trabalhos que são desenvolvidos nas escolas por meio das avaliações dos gestores e da satisfação das crianças em frequentar as aulas de música.

Buscando ampliar as discussões sobre a música na escola, a Supervisão de Projetos de Educação e Cultura do Departamento de Políticas de Formação participou da II Semana de Arte Educação da Unesco, promovendo uma mesa redonda com o objetivo de levar as discussões sobre a implementação da Lei para a comunidade juizforana. Nos debates abordaram-se questões sobre a implantação da música na escola e as perspectivas para Juiz de Fora.

Além de experiências bem sucedidas para a implantação da música, as escolas contam com o suporte do MEC – Ministério da Educação, CNE – Conselho Nacional de Educação, ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, GT – Grupo Técnico Música na Escola, PRÓ-LICEN – Licenciatura EAD, CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para fornecer esclarecimentos e apoio nessa empreitada.

## Conclusão

Diante de um universo de questões a serem respondidas com objetivo de que a música seja bem implantada nas escolas, cabe-nos traçar estratégias para que a música não seja mais uma disciplina no currículo escolar. O importante é que cada município encontre as suas soluções, mas que não percam a meta de possuir licenciados nos seus quadros de professores.

Quando se pensa em trazer a música para dentro da escola, pensa-se numa concepção maior, sistêmica. Devemos pensar que existem desafios a serem superados na questão de como ela vai integrar uma proposta curricular. Os projetos políticos pedagógicos das escolas têm essa autonomia e devem exercê-la, porque é assim que legitima um processo de discussão. Naturalmente, que as diretrizes do MEC e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais devem ser levadas em conta.

É necessário ainda um caminho a ser construído, não só na música, mas em todas as especificidades das artes. A música está inserida no contexto artístico em que o teatro, a dança, as artes visuais e a música se complementam em ações interdisciplinares, contemplando a disciplina de artes. Nesse sentido, há muitos desafios.

Existem outras questões que devemos encontrar respostas. A Música lida com som e, dessa forma, necessita de um espaço adequado para que não atrapalhe as outras disciplinas, as outras atividades. Podemos dizer que o teatro pode ser feito em qualquer lugar, mas é ideal que se tenha um espaço adequado para que os alunos possam criar e fazer

integração, utilizar a iluminação, a sonorização. E, da mesma forma, a música também necessita de um espaço apropriado. A partir disso, torna-se imprescindível o investimento em equipamentos e em novos espaços e até pensar em uma nova escola do ponto de vista arquitetônico. Porque a escola hoje é estrutura em salas de aula e sala de professor.

Pelo que já discutimos, não há possibilidades de implementar essa lei de hoje para amanhã no Brasil inteiro. O processo pode acontecer em etapas, mas nunca poderemos perder os nossos objetivos de colocar em cada escola um profissional da música. Temos essa perspectiva e acreditamos piamente que a música deve entrar no currículo, pois ela faz parte da formação do indivíduo e é um direito de todo o brasileiro aprender música na escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 10 de junho de 2010.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação**. Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

**ANUÁRIO VIVA A MÚSICA**: o guia de negócios da música clássica no Brasil. Rio de Janeiro: VivaMúsica Edições, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

PENNA, Maura. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

**SALTO PARA O FUTURO**. Série Educação Musical Escolar PGM 2: Diversidade musical e o ensino de música. Realização TV Brasil. Disponível em: [www.tvbrasil.org.br](http://www.tvbrasil.org.br), 2011.



# INTERTEXTO: Nas teias do texto

Iolanda Cristina dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho pretende ser uma contribuição às práticas de leitura realizadas na escola, no sentido de alargar horizontes de leitura, potencializando os olhares para os diversos códigos, obras e autores que atravessam o universo de leitura. O texto traz como principal referente o mecanismo de leitura chamado de Intertexto, e abordará sucintamente o seu histórico, suas funções e as possibilidades que oferece. Além disso, sugere algumas propostas de leitura intertextual, e oferece sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, dentro da perspectiva intertextual. Nossa abordagem enquadra-se na linha comparatista de texto, e discute a importância de um enfoque dialógico ou polifônico no tratamento à leitura. Para tanto, contemplamos autores importantes e paradigmáticos neste campo que são Mickail Bakhtin e Julia Kristeva cujos pressupostos referenciam as relações de espelhamento, dialogismo, e as teias formadas dentro de um processo de leitura, o que envolve e propicia um letramento literário e também de outros códigos. O texto busca dialogar, sobretudo, com educadores responsáveis por dinamizar a leitura nas escolas, mas espera alcançar também todos aqueles leitores que buscam se aventurar para além do texto escrito; e acolher em suas leituras outras vozes, outras linguagens, outros suportes, condição esta somente propiciada pelo exercício de uma leitura intertextual, sobre a qual discorro a seguir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura · Intertexto · Educação

*“Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autossuficientes; [...] refletem um ao outro.”*  
Mickail Bakhtin

O presente artigo tem como interesse discutir a importância de um mecanismo de leitura que muito amplia o sentido do ato de ler. A este mecanismo chamaremos, tomando a expressão de Julia Kristeva, de intertexto. A que se deve a preferência por este tema, entre tantos outros de relevância? Deve-se ao fato de que a leitura, tão amplamente discutida entre os educadores, merece sempre ser contemplada sobre vários olhares, para que possa ser valorizada e, mais que isso, otimizada, possibilitada e oportunizada em todas as

<sup>1</sup>Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, MG. Mestre em Teoria Literária pela UFJF, MG. Doutora em Teoria Literária pela UFRJ, RJ

situações possíveis. Como educadora, tenho observado que a leitura ainda continua a ser o maior obstáculo com o qual temos que lidar nas salas de aula, em todos os níveis e faixas etárias. E que, não obstante os tantos esforços que fazemos para dinamizá-la, e torná-la uma prática mais natural aos nossos alunos, e também aos professores, ainda não é um processo com o qual estes lidam de modo confortável e espontâneo. Não me deterei em enunciar as causas disso, mas gostaria de apresentar, neste texto, um caminho que considero potente nos encontros do leitor com o texto.

Considerando que a intertextualidade é uma espécie de conversa entre textos, esta interação pode aparecer explicitamente diante do leitor ou estar em uma camada subentendida, nos mais diferentes gêneros textuais. Ela cumpre aquela função dialógica enfatizada por Bakhtin (1992) . Ou seja, sempre estabelece diálogo entre pelo menos dois seres, dois discursos, duas palavras. Neste caso, toda vez que um texto fizer alusão a outro texto, haverá intertextualidade.

O tema é complexo e, por sua sofisticação, deve ser tratado com cautela. Pois, ao falarmos de leitura, muito mais que valorizarmos o sofisticado exercício de codificação e decodificação, de interpretação, com todas as dinâmicas que estas competências exigem, trata-se de um mecanismo ao qual poucos leitores e dinamizadores da leitura dão importância, ainda que este processo esteja implícito, imbricado ao ato de ler. Pensar em Intertexto, dentre outras coisas, significa dizer que, quando lemos, estamos realizando delicadas e sutis práticas dialógicas, isso se considerarmos, como é a nossa crença, que um texto não contém uma voz individual e indiferente às outras, mas se constitui, como pontua Kristeva (1974: 64), “como mosaico de citações, [como] a absorção e transformação de um outro texto.”

Considerar uma obra (conto, romance, poema, filme, música e outros) como um *locus* enunciativo em que outros textos estão presentes, não desmerece a legitimidade e a originalidade do autor, mas, ao contrário, insere-o em uma riquíssima teia em que os sentidos discursivos podem dialogar, independente da época e do contexto. Em outras palavras, vale dizer que um texto, nesta perspectiva intertextual, sempre está em conversa com outro, que, por sua vez, já terá conversado com outro. Isso é só o começo, porque o conceito de intertextualidade não abarca apenas o texto escrito, ou literário, ao contrário, a intertextualidade tem bastante utilidade para diversos ramos do conhecimento, e não é um privilégio da literatura. Só para esclarecer, a intertextualidade se divide em algumas categorias que inclui a citação, o plágio, a alusão, a paródia, o pastiche e outras.

Embora o termo tenha sido cunhado pela primeira vez em 1969, por Julia Kristeva, a prática existe desde a Idade Antiga, e Média. Se lermos Aristóteles, veremos que na sua

Poética, já há um estudo comparativo entre a comédia e a tragédia, por exemplo. Quem não se lembra de ter estudado que a Tragédia é um gênero maior, e sublime, e a Comédia, por sua vez, é um gênero menor? Já aparece, na Poética (1979) de Aristóteles, um plano de comparação, que qualifica um gênero como maior e outro como menor. Uma perspectiva comparatista se insere no mecanismo da Intertextualidade, visto que, dentre outros fatores, um gênero está sendo colocado em contraponto com outro. Assim, quando pensamos na Tragédia, pensamos também no seu contraponto, que é a Comédia, e mais ainda: na imbricação que existe entre os dois, um duplo que contém um outro, que não é excludente.

Termos como cópia, influência, originalidade, plágio, citação, paráfrase, direito autoral são bem antigos e, ao mesmo tempo, extremamente atuais, e têm acompanhado a evolução da escrita e da literatura. Nos dias atuais, com a democratização da escrita, impulsionada pelas redes sociais, pensar em direitos autorais tornou-se uma discussão que poderá ser incrementada pelos estudos relacionados ao intertexto; ou, tomando a expressão melhor para o momento, a interdiscursividade ou intersubjetividade, como bem expressou Bakhtin (1992) em seus valiosos estudos sobre polifonia.

Uma forma criativa e metafórica de apreender a intertextualidade é pensar na imagem do mosaico, tão sabiamente utilizada por Kristeva (1974). Ao visualizarmos um mosaico captamos uma variação de cores e formas, que compõem um todo orgânico, e, ao mesmo tempo, multifacetado. Um mosaico pode ser apreendido em sua totalidade como também na leitura de suas partes, micro, ou macro, bem como em suas marcas e singularidades. Ao realizarmos práticas de leitura, podemos trazer esta imagem para as relações que um texto estabelece com outro, ou com outros, ou mesmo com outras formas de textos, que não são somente o texto escrito. Não é novidade para nós, profissionais que têm a leitura como uma de suas principais ferramentas de trabalho, que o texto precisa extrapolar a categoria da forma escrita, e que há diversas linguagens não-verbais que se constituem como valiosos textos que primam por sua polifonia, retomando aqui mais um conceito bakhtiniano de discurso. Muitas vozes cabem dentro de uma voz: duplos de vozes, ecos, polifonia de vozes discursivas. Ou seja, um discurso se tece no emaranhado de uma teia, na qual muitos fios são tecidos. Nesse sentido, uma outra metáfora apropriada para ilustrar a leitura intertextual é a imagem da teia, e o emaranhado de fios que a tecem. Isso nos faz lembrar, inclusive, da etimologia da palavra texto, que nada mais é que um tecido, ou tessitura. Retomo a voz de Kristeva (1974), para quem a intertextualidade possibilita uma rede de ligações, e que esta rede é marcada pelos inevitáveis traços culturais próprios de cada versão.

Pois bem, traçadas as primeiras e resumidas considerações sobre este mecanismo de

leitura, vem a pergunta que sempre acomete todo educador comprometido com práticas de leitura: “Como aproximar estes conceitos das práticas de leitura promovidas na escola? O que Júlia Kristeva e Mikhail Bakhtin teriam para nos ensinar com suas teorias do texto e do discurso? De que forma tais concepções podem bater à porta de nossas salas de aula, de nossas bibliotecas, de nossos cantinhos de leitura, e iluminar nosso trabalho? Resumindo: de que modo a compreensão das teorias do intertexto pode ampliar e aprimorar nosso trabalho como mediadores de leitura, ou mesmo como leitores somente? Estas questões não as responderei, no entanto posso afirmar que o domínio de diversas leituras e códigos tem me oferecido ferramentas poderosas e criativas como leitora e como educadora, no sentido de potencializarem meus canais de acesso aos diversos tipos de textos e outros códigos.

Ao ler um poema, um conto, uma fábula, um provérbio, ou mesmo um romance, podemos acionar outros enredos que estão contidos nestas obras, personagens e cenários que as perpassam, muito anteriores a elas. Há textos contemporâneos que remetem a passagens da Bíblia, por exemplo, ou a conteúdos da Mitologia Grega. O que não significa dizer que intertexto se resume a este tipo de relação. Há intertextos entre autores da mesma época também. Lembremo-nos de que intertexto consiste em uma relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro, o que pode vir de forma implícita ou explícita. Quando é implícita requer do leitor um campo de leitura mais amplo, especialmente do professor ou dos dinamizadores de leitura. Afinal, é de se esperar que eles tenham maior experiência de leitura, e que esta abarque diversos autores e obras, de épocas e estilos distintos, e que saibam fazer relações entre os mesmos. Caso este domínio seja restrito, será difícil ou até mesmo impossível um professor oferecer ao aluno estas possibilidades de relacionar um texto com outro, ou com outros.

Não é possível identificar em um poema de Drummond as vozes de Adélia Prado, ou em um conto de fadas personagens da Mitologia Grega, por exemplo, a não ser que se tenha feito a leitura destes autores ou obras, ou seja, a não ser que um repertório de textos tenha sido adquirido, ou mesmo de filmes, e outras formas de expressão. A isso chamarei de letramento literário, ou letramento textual. O intertexto só funciona quando o leitor é capaz de perceber a referência do autor a outras obras ou a fragmentos identificáveis de variados textos. Para compreender a presença deste mecanismo em um texto, é necessário que a pessoa detenha uma experiência de mundo e um nível cultural significativos.

A leitura intertextual exige um leitor desdobrável, com domínio de várias marcas textuais. Requer um leitor interessado, curioso, reflexivo, apaixonado pelas mais diversas formas de expressões e códigos. Sim, exige nada mais que leitura. Podemos dar outro exem-

plo: como identificar a voz de Camões ou de São Paulo no poema de Renato Russo, por exemplo, sem que se tenha lido Camões ou a Carta de São Paulo aos Coríntios que, por sua vez, é referenciada no poema de Renato Russo? Certamente que uma leitura significativa do poema poderá ser feita, mas não será ampliada, ou alargada. Não haverá diálogo entre estes textos, embora o autor tenha dialogado com eles em vários planos. Considero isso um empobrecimento de um suporte textual que oferece valiosas possibilidades de leitura e de fruição estética.

O leitor a quem este poema for oferecido, não fará uma viagem no tempo e no espaço, e perderá a oportunidade de conhecer suportes textuais valiosíssimos para sua cultura literária e histórica. Vejamos um exemplo de leitura intertextual que pode ser feita a partir do poema-eixo Monte Castelo, de Renato Russo (1989):

É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É um não contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder;

É um estar-se preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É um ter com quem nos mata a lealdade;  
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Ainda que eu falasse  
a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos,  
sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor;  
Que conhece o que é verdade;  
O amor é bom, não quer o mal;  
Não sente inveja ou se envaidece.

Estou acordado e todos dormem,  
todos dormem, todos dormem;

Agora vejo em parte,  
mas então veremos face a face.  
É só o amor, é só o amor;  
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse  
a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos,  
sem amor eu nada seria.

O amor é fogo que arde sem se ver,  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse  
a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos,  
sem amor eu nada seria.

### Legenda:

São Paulo - Coríntios      \_\_\_\_\_  
Soneto de Camões        \_\_\_\_\_  
Renato Russo              - - - - -

Como podemos ver, a partir dos textos apresentados, não há dúvidas de que uma das qualidades de uma leitura intertextual é que ela amplia o leque de leituras do leitor e exige deste uma competência de leitura com domínio em vários códigos. Ela viabiliza aquilo que autores como Marisa Lajolo, Afonso Romano e tantos outros consideram como uma leitura potente, que é a leitura de mundo. Entendamos, neste caso, leitura de mundo como uma leitura que vai além do código verbal, e extrapola a palavra, buscando em outros signos possíveis e interessantes articulações. Podemos inferir que dentro de um texto há outro, e outros e muitos outros. Isto coloca em cheque, inclusive, o tão polêmico conceito de originalidade, uma vez que um texto é espelho, sombra, duplo, ou eco do outro. Repito: não me refiro, nem de longe, à questão do plágio, que não é nada mais que uma cópia sem permissão, sem referência ao texto de outra pessoa. Não entraremos neste mérito por ora. Falamos do texto desdobrado em tantos outros, do filme que se desdobrou de um signo lingüístico, de um signo lingüístico que catalisou experiências semióticas de outras ordens, seja através de uma dança, uma pintura, um filme. na pintura que pode interagir com uma foto produzida séculos depois; na música com a literatura num texto antigo que pode interagir com um texto atual em um gênero com outro gênero um autor com outro autor.

No entanto, como descobrir esse espelhamento se a leitura intertextual não é ou não foi motivada ou estimulada? Como saber que um filme produzido em plena pós-modernidade remonta a uma imagem bíblica, ou que um texto produzido no século XXI traz ressonâncias de um poema de Camões? Tais perguntas ficam como sugestões para possíveis práticas de leitura na escola, de tal modo que as páginas abertas de um livro possam abrir outras páginas já lidas, que, por sua vez, poderão acionar a memória de um filme, ou se desdobram em tantas outras formas de texto, retomando enredos, personagens, autores, signos de toda ordem, contemplando a inspiradora imagem do mosaico proposta no texto que se apresentou.

A segunda parte deste artigo traz uma contribuição sobre prática de leitura intertextual entre Brasil e Angola, e trata-se de um estudo realizado acerca dos diálogos poéticos entre os países africanos de expressão portuguesa e o Brasil.

As trocas culturais entre Brasil e África incluem também uma troca de dicções poéticas que se buscam e se correspondem. Do ponto de vista da literatura ainda é tímida a divulgação e o conhecimento de que, além da dança, comida, ritmos e vestuários houve muitas trocas literárias entre o Brasil e os países africanos, sobretudo os de expressão portuguesa, a saber: São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau.

Diversos autores destes países beberam na fonte da literatura brasileira, encontrando nela elementos que poderiam ser explorados na construção de um projeto literário que

respondesse às especificidades de um país em situação de pós-colonialismo. Exemplo disso é o escritor angolano Luandino Vieira que recebeu fortes influências do escritor João Guimarães Rosa, Manuel Bandeira e outros. Outro exemplo é o escritor moçambicano Mia Couto que reconheceu também em João Guimarães Rosa uma fonte de inspiração para a escrita de uma literatura que contemplasse as cosmovisões e oralidades moçambicanas.

A presença da literatura brasileira – especialmente a produzida pelas gerações modernistas – nas literaturas africanas de língua portuguesa, já é assunto discutido por teóricos africanos e portugueses. A literatura brasileira teve grande importância no desenvolvimento das atividades literárias de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Ficcionalistas como Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego; poetas como Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e outros tiveram marcada influência na construção dos projetos literários nos países africanos de língua portuguesa, paralelamente à construção das novas nações. Aliado ao sonho da nova nação, a busca de novos caminhos e formas de dizer atravessam os textos literários, cujos temas e formas evidenciam o combate às formas de dominação impostas ao africano. A produção literária brasileira reforça o projeto africano, sobretudo as produções modernistas, uma vez que estas também estavam pautadas na ruptura com os modelos europeus e buscavam uma dicção que fosse marcadamente brasileira. Pontos similares já se fazem notar neste primeiro aspecto. Além disso há que se destacar que a irreverência modernista brasileira reforça, em África, as tendências de revalorização das raízes culturais africanas e impulsionam o fortalecimento desta literatura nascente. Deste modo, as vozes poéticas brasileiras representam o fortalecimento das vozes poéticas africanas, uma vez que os escritores brasileiros (modernistas) transgrediram as normas fixadas pelos modelos literários que não estavam de acordo com a busca da identidade nacional brasileira. Aí podemos observar mais um ponto de convergência e de influência.

Não obstante consideremos o amplo leque que é a produção literária nos países africanos, delimitaremos nosso campo de estudo e proporemos um diálogo entre dois corpus textuais cujos eixos poéticos estão imbricados. Trata-se do poema: “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, Brasil, e “Poesia verde”, de José Luis Mendonça, Angola.

A presente proposta se orienta pelas seguintes expectativas: Levar ao conhecimento do aluno as trocas literárias entre Brasil e Angola e as contribuições entre as autorias africanas e brasileiras; Propiciar ao aluno uma leitura da poética africana numa perspectiva intertextual, com vistas à constatação de que autores africanos têm conhecimento das autorias brasileiras e descobriram nestas elementos de ruptura, recriação da linguagem e ou-

tros aspectos com os quais se identificaram para a construção do seu projeto literário; Incentivar o aluno a assinalar as marcas da diferença e as apropriações temáticas e vocabulares feitas pelos respectivos autores; Sensibilizar o aluno no sentido de que este compreenda os sentidos que cada autor dá à mesma palavra, a partir da realidade e das diversidades nas quais os textos estão inseridos.

Assim sendo, para cumprir tais expectativas, apresentamos os dois poemas na íntegra:

### **POESIA VERDE**

*José Luis Mendonça*

No meio do caminho nunca houve uma só pedra  
 As pedras nascem na boca e a boca é o seu caminho  
 Das pedras que comemos as cidades ainda falam  
 Pelos cotovelos da noite Não eram pedras eram pedras  
 Com cabeça tronco e sexo Pariram fábricas  
 De pedras montadas sobre a língua E as pedras comeram  
 A pedra que restou no meio do caminho.

### **NO MEIO DO CAMINHO**

*Carlos Drummond de Andrade*

No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 No meio do caminho tinha uma pedra.

## Propostas de leitura intertextual

As atividades aqui propostas são apenas uma pequena amostra do que, entre tantas outras coisas, o professor pode fazer em sala de aula com relação à leitura comparada de textos poéticos de Brasil e Angola. Ressaltamos que não se trata de fórmulas prontas, mas de sugestões de possibilidades de realizar esse trabalho. A ideia é que o professor elabore atividades que visem a circulação e a apreciação das poéticas angolanas e que estas gerem, dentre outras coisas, a consciência de que em países africanos se produz literatura e intelectualidade, ao contrário do que se pensa.

Sugerimos que, num primeiro momento, o professor faça uma leitura oral do texto “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e, a seguir, promova uma conversa informal sobre ele, em que as impressões acerca do poema sejam apresentadas. O professor deve questionar também as marcas próprias dos textos do gênero poético, focando, neste poema, o uso da repetição e suas intenções. O poema poderá ser declamado individualmente ou por grupos de alunos. Aspectos como o ritmo, a duração e a intensidade dos versos deverão ser explorados na declamação. O professor poderá refletir com os alunos sobre as sensações articuladas no poema: estranhamento, monotonia, dinamismo, tristeza, medo. Considerando a palavra “Pedra” como desencadeadora destas sensações e do próprio texto poético, e considerando-se que o texto do poeta angolano também repetirá este mote, o professor pode propor uma pergunta como “ Vocês acham que alguém poderia falar desta pedra de um outro jeito?” “De que jeito seria?” “Se você fosse o poeta e estivesse querendo descrever uma situação muito difícil na sua vida, como encaixaria a palavra “pedra” no seu poema?” “E se você, ao contrário de Drummond, quisesse usar a palavra “pedra” com um sentido bem diferente, como seria o seu poema”? Após a discussão e a apresentação dos textos escritos pelos alunos, estes receberão o texto “Poesia verde”, do poeta angolano e farão uma leitura silenciosa. Nesta atividade espera-se que o aluno perceba, sem interferência do professor, as semelhanças e os contrastes entre os dois poemas. A pergunta feita deverá ser retomada, para iniciar o estudo comparado dos dois poemas. Um outro passo será a proposta de uma leitura dos dois poemas, comparando-se a estrutura e o eixo temático de cada estrofe, e a importância da palavra-chave nos dois poemas. O aluno poderá fazer anotações sobre os pontos comuns e divergentes encontrados nos poemas. Será importante situar o aluno na data de publicação dos respectivos textos. Mas deixemos ao critério do professor o momento de apresentar esta informação, para que não comprometa a leitura dos alunos. Tal informação pode vir no início, ou ao final, o que pode também funcionar como um elemento de surpresa para o aluno.

Como sugestão para o desenvolvimento desta atividade de leitura, apresentamos, a seguir, algumas perguntas que poderão ser feitas aos alunos e respondidas oralmente, em forma de aula dialogada. Sugerimos que um aluno anote no caderno as respostas, para que sejam, a posteriori, transformadas em um texto de análise.

- 1) Que palavras aparecem mais vezes nos dois poemas? Quantas vezes? Em que momentos dos dois poemas elas aparecem? Qual a intenção comunicativa da palavra pedra?
- 2) Nem sempre a repetição é bem aceita em um texto escrito. Pode significar, dentre outras coisas, pobreza de vocabulário. No caso dos poemas estudados, você acha que a repetição é bem-vinda? Por quê?
- 3) Que recurso é utilizado para marcar o tempo do surgimento da pedra e da não existência da mesma? Em que posição nas frases a palavra pedra aparece?
- 4) Que sinais de pontuação aparecem nos dois poemas? Faltou algum sinal de pontuação? Quais sinais? Em que poema? Por que o autor não os terá usado?
- 5) Em qual poema a pontuação ou a falta da mesma causa mais estranhamento?
- 6) Que motivos teria o poeta angolano para não pontuar o poema?
- 7) Observe o título do poema angolano. A que se deve o emprego do adjetivo “verde” no poema? Que significados tem esta cor para você? E para o poeta? O que comprova isto no texto? Você acha que o poema poderia ser intitulado de “Poesia azul”, “Poesia vermelha” “Poesia branca”, por exemplo? (Com esta pergunta, o professor, além de contextualizar a questão da busca da esperança e da liberdade em Angola, estará tratando de um ponto tão significativo para a Poesia, ou seja, num texto literário, cada palavra é insubstituível!) Outra pergunta que pode feita diz respeito aos níveis de linguagem utilizados: “Os poetas usam uma linguagem mais formal ou uma linguagem mais informal, mais solta? Em qual momento isto acontece? Qual palavra demonstra isso?”
- 8) Como reage o eu-lírico diante da pedra nos respectivos poemas?
- 9) Quais as intenções comunicativas dos marcadores adverbiais de tempo/negação: “nunca”, presentes nos dois poemas? O que significa em cada um?
- 10) Como se dispõe, no corpo do texto, a locução adverbial de lugar: “No meio do caminho?” nos dois poemas?
- 11) O que a palavra pedra representa no poema de Drummond? E no poema de José Luis Mendonça? Quais os pontos de convergência no emprego deste vocábulo nos dois poemas?
- 12) A palavra pedra foi empregada em sentido denotativo ou conotativo?
- 13) Muito importante será ressaltar, acerca de “No meio do caminho”, de Drummond,

que havia milhares de poemas modernistas que a crítica conservadora achava ruim ou desqualificava como literatura. Por que, então, tantas críticas contra a pedra no caminho? Seria talvez pelo fato de que Drummond – o mais completo modernista- pôs realmente o dedo na ferida e incomodava? Diante disso, o aluno poderá refletir nas possíveis razões que levaram o poeta angolano a optar justamente por este poema modernista, tão detonado pela crítica da época, mas tornado ícone da poesia brasileira. Considerando-se a situação de Angola, o que teria feito José Luis Mendonça escolher justamente este poema? (Esta é uma pergunta instigante e poderá gerar discussões interessantes acerca da realidade política de Angola).

O professor pode promover uma dramatização do trecho lido, agora com cenário, figurino, etc., ampliando a atividade de leitura dialogada feita anteriormente. Os alunos poderão imaginar um “caminho” para o Brasil e um “caminho” para Angola. “Como seria este caminho?” A turma poderá ser dividida em dois grupos: um representando Angola, e outro, o Brasil. Cada grupo deverá criar recursos para apresentar o poema de forma dramatizada, com especial valorização para o caminho, a pedra e a força enunciativa o eu-lírico. (Deverão ficar claras para os alunos a diferenças de tom do eu-enunciador, e este tom deverá ser apresentado de forma bem diferenciada.) Outra forma de este poema ser dramatizado é a partir de uma fusão dos dois grupos ao final, em que, metaforicamente, Angola e Brasil se encontram. Elementos como a música ( apenas percussão) representativa de cada país deve ser introduzida antes da leitura de cada poema. O importante é que esta atividade apresente as marcas da diferença, mas aponte também os pontos comuns entre os dois poemas, e que, ao final, os dois grupos se fundam, representando o diálogo poético entre os dois países. Uma boa forma de fusão destes grupos (países) seria através da dança, por meio de ritmos que lembrem Brasil e Angola.

Para completar, após as atividades de dramatização, o professor deverá solicitar aos alunos a produção de um texto a partir da sentença: “No meio do caminho”. Os textos serão apresentados numa roda de leitura e expostos em um mural em que serão anexados os textos geradores, data de publicação, país de origem, influências, bem como informações sobre os poetas Drummond e José Luis. Os poemas dos alunos serão, então, dispostos em torno dos textos originais. Recursos como bandeiras de Angola e Brasil poderão ser explorados neste mural...

Paralelamente a este trabalho, o professor deve envolver outros tipos de textos em que apareçam as palavras “caminho”, “pedra” (fábulas, contos, histórias em quadrinhos, notícias de jornal, carta pessoal etc.), levando os alunos a perceberem as diferentes formas de se utilizar estas palavras em textos de tipologias diversas. É importante que o professor

tenha explorado anteriormente os sentidos denotativo e conotativo destas palavras, e que os alunos possam elaborar seus textos considerando estas funções. Estes conceitos já devem estar claros para eles!

Público-alvo: alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano)

Material didático: texto impresso, áudio, coleção de pedras, livros de literatura infanto-juvenil, mapas do Brasil e Angola, CDs de música africana e afro-brasileiras e outros.

Sugerimos que as atividades de leitura sejam realizadas a partir da valorização de alguns pontos

- oralidade (valorização dos aspectos fônicos, rítmicos, melódicos dos poemas);
- valorização dos aspectos melódicos internos do poema, como aliterações, assonâncias, ou seja, aspectos que revelam a sonoridade dos textos.
- vocabulário: estudo das palavras recorrentes, no caso, a palavra pedra, que é geradora de toda a temática dos textos.
- disposição da palavra pedra no texto. De que modo a palavra pedra está disposta em cada texto, e o que isto representa?
- os possíveis significados da palavra pedra, presentes nos textos.
- as interpretações da palavra pedra nos contextos de Angola e Brasil, considerando-se as situações geradoras de cada poema.
- as transposições de significados da pedra drummondiana para a pedra de José Luis Mendonça, poeta angolano.
- as condições de produção dos dois textos, a época de produção, as influências, e as marcas do texto gerador no texto intertextualizado.
- a relação entre a palavra pedra e a oralidade no poema do poeta angolano. (Este aspecto deverá ser explorado, a partir de uma discussão prévia acerca da importância da oralidade na poesia africana, para que o leitor possa compreender o sentido da palavra pedra em ressonância com a fala, a palavra falada, muito mais que a escrita, aspectos importantes na literatura africana.)

### **Sugestões de suportes que podem ampliar a leitura dos poemas:**

Música de Tom Jobim, interpretada por Elis Regina: Águas de março (“É pau, é pedra, é o fim do caminho...)

- leitura do livro : “O Colecionador de Pedras”, de Prisca Augustoni.
- Leitura do poema: “pedra, pau e espinho”, de Conceição Evaristo.
- Coleção de pedras variadas, com diversas cores e texturas.

## Considerações finais

Esperamos que nossa proposta contribuam para mobilizar as práticas de leitura na escola e que gere questionamentos para além do texto escrito. Sabemos que no meio do caminho de um texto poético há muitas formas de atravessamentos. Se a leitura de um poema é um campo aberto e provocador, imaginemos a leitura de dois poemas, colocados lado a lado, sobrepostos, face a face, atravessando-se, comunicando-se, buscando-se. Para o desafio de uma leitura intertextual, o professor precisa estar aberto às possibilidades de interface que existem na perspectiva comparada e apurar o olhar para as singularidades de cada texto, e para as singularidades dos textos lidos dialogicamente. É como mirar um leque repleto de cores, fazendo um movimento de abri-lo e fechá-lo reiteradas vezes, observando as duas laterais, e captando justamente o ponto do leque onde as cores se fundem em uma só, sem perderem sua tonalidade específica. É do encontro das duas laterais do leque, no meio do caminho, que as cores mais nítidas do leque/texto serão vislumbradas pelo leitor, pois no meio do caminho de um texto há outros textos. Vislumbrando a leitura sob uma ótica que potencialize o olhar do leitor, ofereço esta contribuição não para impor pedras, tampouco tirá-las do caminho do leitor, mas para possibilitar-lhe a transcendência das pedras por meio do gesto poético.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*/Iris Maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes, Míriam Lúcia dos Santos Jorge.- Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: *Alguma Poesia*. Ed. Pindorama, 1930.
- ARBEX, M. Intertextualidade e intericonicidade. In: ARBEX, M.; OLIVEIRA, L.C.V. (Org.). *I Colóquio de Semiótica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras -UFMG, 2003.
- ARISTÓTELES. Poética. paixões da alma. In: \_\_\_\_\_. *Metafísica...* (Coleção Os Pensadores). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 237-269.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, D. L. P de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CHAVES, Rita; Macedo, Tânia. *Marcas da diferença: as literaturas e língua portuguesa*. São Paulo: Alameda, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Beelo horizonte: Formato, 2001.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.

FERREIRA, Manuel. *50 poetas africanos*. Lisboa: Plátano, 1989.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. P. de, e FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

KRISTEVA, J. Introdução à Semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MENDONÇA, José Luis. Poesia Verde. In: MENDONÇA, José Luis. *Um canto para mussuemba*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2002, p. 17.

RUSSO, R. Monte Castelo. In: *Legião Urbana: As quatro estações*. Rio de Janeiro: EMI, 1989. 33 1/1 rpm, microssulco, estéreo. 066 793377.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Ler o Mundo*. São Paulo: Global, 2011.

# Dança: O movimento que aciona o pensamento

Edna Christine Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A partir das reflexões de Rudolf Laban (1984, p. 22)<sup>2</sup>, que considerou em seu último livro que “a investigação do movimento ainda está em sua infância”; nas concepções dos autores das ciências cognitivas que afirmam que é o movimento que dá ignição ao pensamento; e nas relações políticas que reprimem o movimento na escola, explicitadas por Michel Foucault (1999), esse artigo propõe reflexões sobre a relevância do movimento para crianças e adolescentes. O movimento é o principal meio de comunicação entre crianças e adolescentes, essa é a linguagem utilizada nessa fase da vida. O pensamento incorporado necessita entrar na escola. A linguagem da dança, alicerçada nas concepções de Laban (1978, 1990, 1966, 1984), pode e deve ser uma das possibilidades potencializadoras para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes, em todos os níveis educacionais. Considera-se assim, que a dança na educação pode interferir nas estratégias de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança · Movimento · Política · Cognição · Aprendizagem

Ao refletir sobre a escola pública, Martin-Barbero (2009) lembra que esta foi fundada no século XVIII e tinha dois objetivos: o primeiro era separar as crianças da cultura de seus pais, com base em magia ou religião; o segundo tinha como finalidade colocar as crianças em duas culturas: a doméstica e a industrial. Foucault (1987) também pesquisou as instituições escolares e identificou as questões políticas que as envolviam. A partir de sua obra, é possível perceber que essas instituições se baseavam na premissa de que era prioritário, primeiramente, disciplinar e, somente após essa disciplinarização instituída, iniciava-se o processo de ensino/aprendizagem.

Desde o início, a escola se preocupou em transformar e domesticar crianças e adolescentes. Os objetivos poderiam ser diferentes, mas os processos disciplinadores permaneceram os mesmos. A escola prezava, na maioria das vezes, por hábitos comportamentais e pelo acúmulo de conhecimento, destinando pouco valor à elaboração de pensamento pelos dis-

<sup>1</sup>Artista, pesquisadora em Dança e Movimento. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (bolsista da CAPES). Idealizadora e fundadora da Ekilíbrio Cia de Dança, atuando como bailarina, docente, produtora e diretora geral. Coordenadora e Docente da Pós-Graduação Lato Sensu Teatro e Dança na Educação da Faculdade Angel Vianna FAV/RJ, 2010/2011. Professora de Dança da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, atuando na assistência técnica aos projetos de arte desenvolvidos nas escolas - curriculares e extracurriculares. Docente do curso de formação continuada para professores de Dança na Escola. Integrou a comissão de elaboração do Currículo de Arte da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, publicado em 2013.

<sup>2</sup>“The investigation of movement is still in its infancy” (“tradução nossa”).

centes. O interesse político/social era a formação de um pensamento uniformizado, sem questionamentos e sem ideias e ideais inovadores. A educação se destinava a um determinado fim, o pensamento único, sem considerar o interesse de quem seria educado.

A metodologia utilizada tinha início na educação do movimento, vista, portanto, como um modo de correção e adestramento. Exercícios mecanicistas eram trabalhados, detalhadamente, no intuito de obter a eficácia dos movimentos, a organização interna, as habilidades precisas, gestos rápidos e padronizados em corpos prontos para oferecer respostas adequadas. Os exercícios físicos eram estudados para aquisição de um método de controle minucioso das operações do corpo.

Essa formação se exercia, além do controle dos gestos, com a prática da distribuição dos discentes no espaço, que era organizada a partir de técnicas minuciosas com grande poder de difusão. O espaço foi codificado por carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, os alunos eram distribuídos em filas e todos tinham seus lugares marcados hierarquicamente. Não somente a sala de aula possuía essa demarcação, mas, também, os corredores, os pátios e todo o espaço escolar. Cada um era identificado de acordo com o local que ocupava, obedecendo a uma hierarquia do saber que qualificava entre melhores e piores. A sala de aula se apresentava como um quadro em que tudo estava em seu devido lugar. “Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros” (FOUCAULT, op. cit., p.125).

Com a organização espacial estabelecida, podia-se também controlar o tempo. Dessa maneira, a elaboração temporal determinava o horário de entrada e saída, início e término de cada aula, tempo do recreio e, assim, todos os horários eram estabelecidos. A justificativa do tempo mensurado se pautava em um melhor aproveitamento e aprimoramento da qualidade do ensino/aprendizagem. O tempo escolar se estabelecia a partir de sirenes, campainhas, apitos, sinais, comandos, impondo a todos normas temporais com a pretensão de economizar e acelerar o processo de estudo.

Nas instituições escolares, toda essa normatização que ordenava o espaço e controlava o tempo deveria ensinar a rapidez como virtude. Imaginava-se que, assim, todos poderiam ter um aproveitamento melhor em níveis intelectuais. A escola estava se constituindo como uma máquina de ensinar e, ao mesmo tempo, de hierarquizar, de rotular, de vigiar e de recompensar. “Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente *classificador* do professor” (FOUCAULT, op. cit., p.126) (grifo do autor).

Desse modo, o treinamento minucioso, que demarcava o espaço e controlava o tempo, produzia o gesto eficiente e preciso. Nas palavras de Foucault (op. cit.), isso poderia ser

chamado de a codificação instrumental do corpo, que consiste em uma decomposição do gesto global, apontando como deveria ser a atitude do ser humano e como o objeto deveria se posicionar em relação ao mesmo. Assim, o gesto humano erigia padronizado e destituído de singularidades. Criava-se uma geração de pessoas desoneradas de sua autonomia em função do aproveitamento do tempo. Essa nova técnica de sujeição formava pessoas comandadas por movimentos codificados, que fornecia respostas rápidas e previsíveis.

Entretanto, se os discentes estavam impedidos do gesto autônomo, disseminado de energia e anulado em sua potência, como seria possível obter uma eficácia na aprendizagem? Como pessoas eximidas de sua experiência poderiam se desenvolver cognitivamente? Como seres padronizados em sua maneira de agir/pensar, agindo e pensando de maneira passiva e igual, poderiam elaborar um pensamento autônomo?

Mesmo assim, e cada vez mais, o gesto, o espaço e o tempo eram utilizados como forma de controle e dominação. O tempo de todos deveria ser ajustado ao tempo coagido, os tempos individuais deveriam ser extintos. Além disso, articulava-se para que o tempo fosse ocupado, preenchido, banindo a ociosidade do espaço de ensino.

Com o passar do tempo, o poder se especializou ainda mais e as técnicas disciplinares instauraram uma sociedade da vigilância, cobrindo todo o corpo social. Foucault (1999) aponta em suas pesquisas para uma nova tecnologia do poder que ele chama de biopolítica da espécie humana.

O poder disciplinar lidava com o indivíduo, organizando o seu espaço, controlando o seu tempo e moldando os seus gestos. Essa nova tecnologia de poder, a biopolítica, lida com a população, tratando-a como problema político, científico e biológico. A biopolítica normatiza e regula a vida humana em sociedade através do corpo. Essa normatização se expandiu principalmente para o controle do espaço. O espaço ampliou-se delimitando o território do corpo-social. Dessa maneira, o poder passou a definir o lugar em que a população poderia ocupar ou permanecer, sem necessitar de uma vigilância local. O poder passou a ser exercido em rede e qualquer pessoa podia estar na posição de ser submetida ou de exercê-lo.

Foucault (1979) relata que foi por meio do estudo do espaço que conseguiu descobrir o que no fundo procurava: as relações existentes entre poder e saber. Ele explica que o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos se dá na análise do saber em termos de região, de domínio, de deslocamento, de transferência. Através das metáforas espaciais, é possível decifrar a análise dos discursos, percebendo precisamente os pontos pelos quais os discursos se transformam, a partir das relações de poder.

Sendo assim, de maneira precisa, no final do século XIX, a organização espacial pas-

sou a ser utilizada para alcançar objetivos econômicos e políticos. A história dos espaços está diretamente ligada à história dos poderes, podendo ser averiguada tanto nas estratégias da geopolítica, quanto nas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional ou da sala de aula.

Essas características ainda são possíveis de serem visualizadas em algumas instituições escolares que insistem em manter tal organização disciplinar. Em suas inúmeras publicações, Foucault (1979, 1987, 1999, 2011) cita vários exemplos da distribuição dos espaços imposta pelo poder. Para ele, a fixação espacial é uma forma político-econômica que precisa ser detalhadamente estudada. Esse é um mecanismo de controle significativo que, desde o século XVIII, se constituiu primeiro no exército, depois nos hospitais, fábricas e também nas escolas com seus mestres, seus professores, seus vigias, dentre outros.

De uma maneira geral, o poder iniciou os sistemas de controle, em primeiro lugar, disciplinando o movimento humano e, em seguida, regulamentando-o. Distorcendo, de tal maneira, para que o corpo humano se manifestasse a partir de um movimento disciplinado e regulamentado, normatizando os padrões de movimento para a população em geral, para a massa. A biopolítica é um poder que se incumbiu tanto do corpo como da vida, produzindo pessoas iguais em movimentos, comportamentos e pensamentos. Trata-se de uma concepção normativa do corpo instrumento.

Adverso a essa maneira de pensar, no início do século XX, Rudolf Laban (1978, 1966, 1984, 1990) estudou e analisou a importância do movimento humano e sua influência sobre a vida cotidiana. Para ele, o ser humano se movimenta a fim de satisfazer suas necessidades. Seus movimentos têm por objetivo alcançar algo que lhe é fundamental.

É possível afirmar que Laban identificou os mecanismos de controle utilizados pela sociedade da época e buscou desenvolver uma proposta que explorasse e desenvolvesse toda energia e potência, emancipando a pessoa do assujeitamento e dominação impostos pelo poder.

O autor compreendeu a importância da educação do corpo por meio do movimento, porém percebeu que essa educação vinha sendo realizada por aqueles que visualizavam o mundo como um lugar em desarmonia e que essas desarmonias precisavam ser erradicadas. A educação do corpo estava sendo medicalizada, dessa maneira, o corpo deveria resistir e ser exercitado como prática de saúde, higiene e beleza. O autor não era totalmente avesso a exercícios codificados, no entanto, dizia que qualquer movimento sem uma filosofia era árido, o movimento antes de tudo precisa de um objetivo. O movimento pronto poderia ser o início de uma experiência.

Assim como Michel Foucault (2011), Rudolf Laban (1978 e *apud* Preston-Dunlop, 2008) identificou que as instituições educacionais se especializavam em educar o corpo para se manter e obter determinados tipos de comportamentos. As escolas se ocupavam em aprimorar técnicas de comportamento e adestramento corporal. Nas palavras de Foucault (2011, p. 238), “a escola se tornou uma educação física”.

Laban (1978, 1966) em suas pesquisas sobre o movimento humano concebeu conceitos para a realização de um estudo ampliado. Entre essas concepções estão a Eucinéctica e a Corêutica. Estas, não são concepções separadas, mas abordagens que se complementam e foram criadas ao longo da vida de pesquisa, sobre o movimento, do autor.

A Eucinéctica, conforme citado acima, é o mesmo que a Teoria dos Esforços. Laban (1978) denominou de esforço a *função interior* ou *impulso interno*, a origem da mecânica motora intrínseca ao movimento. E percebeu que o *esforço* e a *ação* dele resultante estão em qualquer movimento corporal, podendo ser “inconsciente e involuntário” ou “consciente e voluntário”. Esse *impulso interno* já é o movimento em si (grifo nosso). Nesse estudo, Laban (op. cit.) apontou que o movimento é composto por quatro elementos: espaço, tempo, peso e fluência.

Na Corêutica, a pesquisa e a compreensão do movimento têm ênfase no conhecimento espacial. Laban (1966, p.08)<sup>3</sup> propôs que “Corêutica compreende todos os tipos de movimentos corporais, emocionais e mentais e sua notação”. A Corêutica abrange o movimento tanto para o trabalho, como para a educação e arte. O autor definiu Corêutica como a arte ou a ciência que trata da análise e síntese do movimento.

O autor afirma que, crianças e adolescentes percebem o mundo por meio de uma perspectiva corporal, ou seja, através da experiência em movimento. No entanto, explica que são capazes de ocupar todo o espaço em torno deles com seus movimentos e posições, mas também podem ficar restritos a linhas retas no espaço, negligenciando as muitas extensões de espaço e usando apenas um a cada momento. O autor aponta esse fato como uma negligência e falha em relação à base de toda atividade humana, ou seja, o movimento. Para o autor, a experiência em movimento por meio do espaço é emancipatória e transgressora (LABAN, 1966). Ele considerou que o ser humano, ao abdicar do conhecer e experienciar o movimento, “deixou de ser um criador de suas ações, tornando-se apenas um jardineiro” (LABAN, 1984, p.9)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup>“Choreutics comprehends all kinds of bodily, emotional and mental movements and their notation” (“tradução nossa”).

<sup>4</sup>“[...] of which we are not the creators but only the gardeners” (“tradução nossa”).

Ao traçar um paralelo entre o estudo do movimento de Rudolf Laban (1978, 1966, 1984, 1990) com as pesquisas das relações de poder de Michel Foucault (1979, 1987, 1999, 2011) é possível perceber como e por que a biopolítica atua moldando o movimento humano. Para Laban (1978), o espaço e o tempo são elementos do movimento e o espaço é composto por movimentos visíveis e invisíveis. Para quem detém o poder, o espaço e o tempo fazem parte dos operadores de controle, sendo assim, toda uma organização e reorganização dos espaços e a aceleração do tempo, impostas pelo poder, são também articuladas pelo movimento humano.

A biopolítica controla o gesto/comportamento, o espaço e o tempo, se apoderando dos atos e pensamentos. Enfim, o poder soberano da sociedade disciplinar já havia descoberto que codificar o movimento humano, limitar o espaço e cronometrar o tempo era um meio eficaz de anular o potencial humano, dizimar a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, a comunicação e minar a elaboração e produção de pensamento. A biopolítica expandiu essas ações, sendo assim, anula a autonomia enquanto potência de ser e de agir individualmente e coletivamente, deixando a pessoa exposta, mais facilmente, aos mecanismos de controle social.

Além disso, o espaço e o tempo apontados por Laban (1978, 1966, 1984, 1990) como elementos do movimento humano, na sociedade atual, visivelmente se fundem e aparentam uma só coisa. Dessa maneira, a pouca experiência em movimento, provavelmente, poderá ocasionar um conflito pessoal devido a esse excesso de informação que não tem limites. Laban (1990) sinalizava, no início do século XX, que cada vez mais, havia a desapropriação da experiência na complexidade em movimentos, ocasionando uma especialização em movimentos simplórios. Dizia que até as crianças não aprendiam mais a apreciar e experienciar o movimento, apenas o identificavam como uma atividade prazerosa.

Como foi apontado, para Laban (1996), ao ignorar o movimento se reduz as possibilidades físicas, emocionais e intelectuais do ser humano, e, para Foucault (1987), produz a docilização. Nas palavras de Greiner (2010), a criação dos corpos dóceis na sociedade disciplinar, identificados por Foucault, está se transformando na construção de corpos inertes. Ou seja, não são corpos simplesmente imóveis, o que se aponta aqui é que essa inércia inibe a criação de ideias próprias e bloqueia a reflexão. Estas são as pessoas que executam tudo que outros mandam, deixando-se controlar em todas as instâncias - dos gestos cotidianos à saúde, aos divertimentos e à alimentação.

O que se percebe é que, desde a época da sociedade disciplinar, os seres humanos estão sendo adestrados para se adequarem a um formato de gesto/pensamento que atenda às exigências do poder. Sendo assim, comumente, crianças e adolescentes são submetidos

a ações disciplinadoras, coercitivas, modeladoras nos seus processos comunicativos, nos diversos espaços em que convivem – ambiente familiar, escola, as mídias, dentre outros. Essa é uma tentativa de normalização mental que ocorre desde a fase de crescimento.

Os espaços escolares se estabeleceram como locais não apropriados para o movimento – o movimento experienciado, interagido, pesquisado, improvisado, criativo. Estabeleceu-se um determinado tipo de gesto/comportamento permissível, o que ultrapassava a esse limite passou a ter um tempo organizado, específico para esse fim. Dessa maneira, até nos dias atuais, estipula-se e cronometra-se o tempo para que o movimento possa ser executado. Esse tempo determinado é o momento considerado consentido para que crianças e adolescentes possam “liberar suas energias”. Aulas de educação física, jogos, ginásticas, danças, dentre outras, são inseridas para esse fim. Nos outros momentos, a quietude e a inércia são cultivadas nas instituições educacionais como sinônimo de eficiência na aprendizagem. Com o decorrer do tempo, esse pensamento ainda é cultivado em várias instituições de ensino, não somente de Educação Básica, mas em escolas de línguas, danças e outras.

Na atualidade, o exercício da biopolítica se estabelece nos espaços escolares<sup>5</sup> cada vez mais e cada vez mais cedo. O que se percebe é uma produção de crianças apontadas como incapazes para a aprendizagem, antes mesmo de adentrarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde a educação infantil, de acordo com o tipo de comportamento que apresentam, as crianças são avaliadas, classificadas e apontadas entre melhores e piores. São rotuladas com os mais diversos diagnósticos: hiperativas, com dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

É necessário enfatizar que crianças e adolescentes se comunicam principalmente por meio do movimento. Ao serem privados em seu modo de agir, sentem-se reprimidos e podem se reduzir ao silêncio. É possível afirmar que crianças e adolescentes, nesses momentos, são induzidos a experimentar a anorexia da ação comunicativa, que pode ser explicada como sendo ações que rompem os processos de comunicação e desestabilizam a ação comunicativa, fragilizando essa ação por longos períodos de tempo (GREINER, 2005). Essa interrupção do fluxo de informação, a partir de uma violência radical, provocará uma falta de apetite para o conhecimento.

Assim, crianças e adolescentes, ao serem atravessados por esses processos, se prontificam na inércia do corpo. É como se a eles fosse imposta a cultura do silêncio, termo

<sup>5</sup>Vale ressaltar que nesse contexto existem exceções, como pode ser observado nas escolas democráticas. Saito (2010) traz uma reflexão sobre o pensamento das escolas democráticas e aponta como exemplo a escola Lumiar de São Paulo.

cunhado por Paulo Freire e citado por Martin-Barbero (2003), que o definiu como o conjunto de orientações de ações e esquemas de pensamento que conformam a mentalidade e o comportamento. Martin-Barbero (op. cit.) afirma, ainda, que a cultura escolar, onde todas as crianças e adolescentes, obrigatoriamente, estão inseridas, prolonga a cultura do silêncio, asfixiando ou domesticando a linguagem, estigmatizando o rebelde, controlando a imaginação e a criação, impossibilitando a ação.

É necessário refletir que crianças e adolescentes são inseridos nas instituições de ensino com o objetivo de serem educados e se desenvolverem, e nesse mesmo local são privados do movimento criativo e espontâneo. Para Laban, nos dizeres de Thornton (1971), é através do movimento das pessoas e dos objetos que se aprimora e amplia o conhecimento de mundo, porque os próprios movimentos e os movimentos percebidos, ao redor de si, são experiências básicas. Ao perceber o movimento dos outros, novos movimentos podem ser disparados e despertar um grande número de atividades intelectuais, físicas, emocionais, perceptivas, dentre outras.

Thornton (op. cit.) afirma que Laban acreditava no caminho da educação pelas artes, principalmente na arte da dança que envolve as habilidades físicas, emocionais e intelectuais. Laban (1966, p.29)<sup>6</sup> sustentou a ideia de que “todos os nossos sentidos são variações do nosso sentido único de contato” ou seja, o sentido cinestésico e, é a partir do movimento e suas relações que se desencadeia a atividade intelectual. Rengel (2006) esclarece que a noção de que corpo e mente faz parte de uma mesma realidade e é a base da Arte do Movimento de Laban.

Pesquisadores das ciências cognitivas afirmam sobre a importância do movimento para a elaboração do pensamento. O movimento é, pois, o propulsor, ou seja, é ele que dá a ignição para o pensamento. Logo, é possível pensar que o movimento é a base da aprendizagem humana. Antônio Damásio (2011), neurocientista, investigador da mente, comunga dessas afirmativas e traz elucidações a respeito de como o cérebro recebe e exprime as informações.

Damásio (op. cit.) explica que o cérebro é um cartógrafo por excelência, por que mapeia todos os acontecimentos externos e internos ao corpo. Todas as informações que chegam ao cérebro são transformadas em mapas. Para esse mapeamento acontecer, o cérebro precisa da mediação do corpo, tanto para os acontecimentos externos quanto internos ao corpo. O corpo interage com o seu ambiente e essa ação provoca mudanças nos “órgãos dos sentidos, como nos olhos, ouvidos e na pele; o cérebro mapeia essas mudanças, e assim o mundo

<sup>6</sup>“all our senses are variations o four unique sense of touch” (“tradução nossa”).

externo ao corpo adquire indiretamente alguma forma de representação dentro do cérebro” (DAMÁSIO, op. cit., p. 57-58).

De acordo com o autor, esse mapeamento incessante acontece no contexto do movimento. Os mapas são construídos de fora para dentro, ou seja, eventos e objetos externos ao corpo são mapeados, assim como o próprio corpo, desde a pele até as vísceras, por exemplo. O mapeamento não é uma cópia do que acontece no exterior do corpo, existe uma contribuição ativa vinda de dentro do cérebro que é envolvida pelos sentidos. Além disso, esses mapas não são estáticos como os da cartografia clássica. Os mapas são instáveis, a cada nova informação do corpo e do mundo a sua volta, eles se modificam. “As mudanças nos mapas cerebrais também refletem o fato de que nós mesmos estamos constantemente em movimento” (DAMÁSIO, op. cit., p. 91).

A produção de mapas, que como dito acima é essencial para melhorar as ações, com frequência ocorre em um contexto em que já existe ação. Ação e mapas, movimentos e mente são parte de um ciclo sem fim, uma idéia sugestivamente captada por Rodolfo Llinás quando atribuiu o nascimento da mente ao controle cerebral do movimento organizado (DAMÁSIO, 2011, p. 88).

Assim, percebe-se a importância e o sentido da experiência em movimento. Ou seja, o mapeamento se inicia com o movimento experienciado, interagido, improvisado, pesquisado, inventado e, dessa maneira, as reações e respostas podem ser precisas.

Há um fluxo contínuo de imagens que podem corresponder a eventos que estão acontecendo fora do cérebro, enquanto outras são reconstituídas de memórias no processo de evocação. Dessa maneira, as imagens baseiam-se em mudanças que ocorrem no corpo e no cérebro durante a interação física de um objeto com o corpo. As imagens são a fonte dos objetos a serem conhecidos na mente consciente, sejam objetos externos ao corpo ou que pertençam ao corpo, como o dedo ou o nariz, por exemplo.

Damásio (op. cit.) afirma que, esses tipos de imagens são similares a descrições matemáticas e a composições e execuções musicais. Para o autor, os matemáticos e os compositores sobressaem-se nesse tipo de produção de imagem. No entanto, nesse contexto a que se refere o autor, é pertinente ressaltar a dança. Para um bailarino executar uma coreografia, é necessário formar muitas imagens abstratas. Há toda uma relação entre corpo, espaço e tempo que se converte em uma complexa possibilidade de movimento em fluxo contínuo. Essa produção de imagens abstratas pode ser ampliada no contexto da pesquisa em movimento, em que o bailarino pesquisa, improvisa e cria movimentos e combinações de movimentos novos, interagindo com o espaço a sua volta (cinesfera) e com os objetos que nele se encontram. O cérebro do bailarino mapeia incessantemente toda sua movimentação

em relação ao espaço, aos objetos, à velocidade, à trajetória espacial que ele necessita executar, à trajetória espacial dos objetos ao seu entorno, para, assim, a dança acontecer. Com esse pensamento, os bailarinos precedem-se nessa produção de imagem.

Tanto a formação de mapas quanto de imagens acontece a partir da interação do corpo com o ambiente. Os mapas e imagens são construídos de fora para dentro do cérebro ou quando são evocados dos bancos de memória dentro do cérebro. Como já foi dito, ao cartografar, o cérebro cria mapas, esse mapeamento implica em imagens. Estas são mapas momentâneos daquilo que está dentro ou fora do corpo. “E por fim a consciência nos permite experienciar os mapas como imagens, manipular essas imagens e aplicar sobre elas o raciocínio” (DAMÁSIO, *op. cit.*, p.88).

Em suma, nos dizeres de Damásio (*op. cit.*, p.118), os mapas cerebrais são a base das imagens mentais, quem cria os mapas é o cérebro e também é ele que tem o poder de literalmente introduzir o corpo como um conteúdo do processo mental. Conforme vimos apresentando, os mapas são criados a partir da experiência em movimento. As imagens que resultam dos mapeamentos podem ser: imagens geradas a partir de objetos externos a serem conhecidos e imagens geradas a partir do organismo, ou seja, do interior do corpo. Essas imagens representam aspectos do corpo em ação e apresentam uma característica particular: são imagens sentidas do corpo. Elas são um tipo especial de imagem, gerada na interação entre corpo e cérebro, denominada sentimentos primordiais. São sentimentos primitivos, considerados como a origem de todos os outros sentimentos. O autor esclarece que todas as imagens são acompanhadas de sentimentos.

De acordo com o pensamento de Damásio (*op. cit.*), as imagens a princípio desencadeiam emoções. As emoções acontecem quando as imagens processadas no cérebro colocam em ação regiões desencadeadoras de emoção. Dessa maneira, certos estilos de processamento mental são imediatamente implementados, assim que ocorre uma emoção. Há diferenças entre emoções e sentimentos. As emoções constituem ações acompanhadas por ideias e também por certos modos de pensar. Já os sentimentos emocionais são prioritariamente as percepções daquilo que acontece no corpo durante a emoção.

As emoções podem ser desencadeadas por eventos momentâneos ou por recordações. Podem, portanto, ser desencadeadas por algum fenômeno ou por imagens de objetos que estão acontecendo no momento ou que ocorreram no passado. Outro fator que influencia diretamente é a situação em que a pessoa se encontra, isso faz diferença para o maquinário emocional e pode transformar o organismo. Essas alterações podem acontecer: por meio das vísceras, através do meio interno, da musculatura estriada da face e da postura, do próprio ritmo da mente e dos assuntos do pensamento. Acontece todo um conjunto de mu-

danças emocionais no corpo que é transmitido ao cérebro, que interfere no organismo, provocando inúmeras alterações. “Uma emoção é um programa de ação, e o resultado da ação é uma mudança no estado do corpo” (DAMÁSIO, op. cit., p.154).

Como exposto, durante a emoção são desencadeados os sentimentos que correspondem ao tipo de emoção provocado. Os sentimentos são percepções daquilo que acontece no corpo durante a emoção e que os mapas somatossensitivos representam. Dessa maneira, os sentimentos são percepções que podem ser combinadas de determinado estado do corpo, durante uma emoção real ou simulada. Assim como de um estado de recursos cognitivos alterados e o emprego de certos roteiros mentais. Na mente, essas percepções estão acopladas ao objeto que as causou.

Nesse momento, é importante refletir, como aponta Greiner (2010) e Damásio (2011), acerca da relação entre sentimento, percepção e cognição. O sentimento faz parte do processo de cognição. É como o outro lado da moeda da cognição. Segundo Damásio (op. cit.), eles são parceiros obrigatórios e fundamentais da mente consciente. Além disso, o autor afirma que o sentimento é parte indissociável de qualquer experiência subjetiva: “Não podemos explicar plenamente a subjetividade sem conhecer a origem dos sentimentos e sem reconhecer a existência dos *sentimentos primordiais*, reflexos espontâneos do estado do corpo vivo” (DAMÁSIO, op.cit. p 132) (grifo do autor).

Uma ação não consiste apenas em uma sequência de movimentos inventada pelas regiões motoras do cérebro. A ação vai além, ela abrange representações sensoriais simultâneas que insurgem nos córtices somatossensitivos, visuais e auditivos. Rengel (2003) clareia que Laban comungava dessa maneira de pensar e fazia uma distinção entre ação corporal – ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico – e ação física – ação mecânica. Os neurônios-espelho estão envolvidos no movimento, contudo, Damásio (2011) explica que esses neurônios sozinhos não permitiriam que um observador apreendesse o significado de uma ação. Para isso, é necessário o envolvimento de outras estruturas e sistemas, inclusive da reconstrução de vários mapas sensoriais.

Damásio (2011) propõe que para entender como a memória funciona, é necessário compreender como o cérebro registra o mapa e sua localização. Como visto anteriormente, o sistema de funcionamento do cérebro trabalha por mapas e imagens. O cérebro consegue inserir um grande número de imagens em um espaço limitado e, ainda, consegue recuperá-las rapidamente e com considerável fidelidade toda vez que é acionado. De acordo com Damásio (op. cit., p.173),

Além de criar representações mapeadas que resultem em imagens perceptuais, o cérebro realiza outra proeza igualmente notável: cria registros de memória dos mapas sensoriais e reproduz uma aproximação de seu conteúdo original. Esse processo é conhecido como *recall*, ou evocação.

Nesse ponto de vista, a aprendizagem e a evocação é que possibilitam registrar, reconhecer e imaginar possíveis eventos, ou seja, idealizar. Esse é o alicerce que comporta o raciocínio e o planejamento para o futuro, assim como criar soluções inovadoras. Evocar também permite lembrar e reconhecer pessoas, objetos, eventos e situações que estão acontecendo ao redor. O cérebro registra os objetos, as pessoas, os eventos etc., na aparência que eles têm, na maneira como agem, sonorizam, e os preserva para evocações futuras. Existem regiões específicas no cérebro que possuem uma atuação fundamental no aprendizado de diferentes tipos de informação, por exemplo: objetos como rostos, lugares ou palavras são registrados de um lado e movimentos em outro. Para fazer todos esses registros, o organismo necessita interagir, o cérebro reage a essa interação e registra as várias implicações das interações do organismo com o objeto da interação. A partir de Damásio (op.cit., p. 169), constata-se que

O que memorizamos de nosso encontro com determinado objeto não é só sua estrutura visual mapeada nas imagens ópticas da retina. Os aspectos a seguir também são necessários: primeiro, os padrões sensitivo-motores associados à visão do objeto (como os movimentos dos olhos e do pescoço ou o movimento do corpo inteiro, quando for o caso); segundo, o padrão sensitivo-motor associado a tocar e manipular o objeto (se for o caso); terceiro, o padrão sensitivo-motor resultante da evocação de memórias previamente adquiridas relacionadas ao objeto; quarto, os padrões sensitivo-motores relacionados ao desencadeamento de emoções e sentimentos associados ao objeto.

Para ampliar a abordagem nesse contexto, será introduzido o pensamento do autor para a memória. Ele afirma que a memória é preconceituada, ou seja, nela estão inseridas a história pessoal e as crenças prévias. A ideia de uma memória fiel é um mito, e pode ser aplicada somente a objetos triviais. Comumente, o que se relaciona à memória de um objeto é pertinente à memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à interação entre o organismo e o objeto durante dado tempo. Essa é a explicação para o fato de que, na maioria das vezes, no processo de evocação, recorda-se dos contextos e não apenas de coisas isoladas. “O cérebro retém uma memória do que ocorreu durante uma interação, e essa interação inclui fundamentalmente nosso passado, e até, muitas vezes, o passado de nossa espécie biológica e de nossa cultura” (DAMÁSIO, op. cit., p.170).

O organismo, portanto, interage com pessoas, objetos, eventos etc., e, a partir dessas interações, o cérebro constrói mapas. Os mapas são transformados em imagens, que são acompanhadas de sentimentos e ficam armazenadas nos bancos de memória. No processo de evocação, as imagens são selecionadas e editadas de acordo com as necessidades. Essa ação, em um processo de raciocínio, permite, conseqüentemente, a abertura para a reflexão e a deliberação.

Como mencionado anteriormente, a elaboração do pensamento se dá a partir do movimento que se inicia com a percepção. A percepção é um processo cognitivo. Como afirma Katz (2005, p.106), “a percepção é a porta de entrada do conhecimento”. Greiner (2010) aponta que, para Alva Noë, a percepção não é algo que acontece para nós ou em nós, mas, sim, é algo que fazemos. O ato de perceber é determinado pelo fazer, ou seja, pelo que fazemos, pelo que sabemos fazer ou estamos prontos para fazer. Essas ações são sutilmente diferentes, no entanto, estão intimamente relacionadas:

“A percepção é intrinsecamente um pensamento. [...] A base da percepção é um conhecimento prático implícito dos modos como o movimento aciona mudanças na estimulação” (GREINER, op. cit., p.75). Essa afirmativa esclarece a noção de percepção como uma atividade cognitiva. É importante frisar que esse processo se inicia como um todo, no organismo. A cognição não acontece depois ou só em determinado local do corpo, como o cérebro, por exemplo, ela pode iniciar em qualquer parte do corpo.

Com esse pensamento, em síntese, observa-se que nesse processo coevolutivo as informações constroem o corpo/ambiente continuamente, ocorrendo por processos de contaminação. As informações são “capturadas pelo processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (GREINER e KATZ, 2005, p.130). Como já citado, isso acontece por meio de uma ação sensório-motora, ou seja, o movimento.

Vale ressaltar ainda as considerações que profere Damásio (2011) em relação aos sentimentos. O sentimento de tristeza traz como consequência a desaceleração do raciocínio. Já o sentimento de alegria pode provocar o contrário, ou seja, contribui para acelerar o raciocínio. A duração desses sentimentos no organismo pode permanecer até que outro evento possa ser capaz de iniciar outra cadeia de reações emocionais.

Como é possível perceber, Damásio (2011) enfatiza o significado dos sentimentos. Para o autor, os sentimentos têm relevância para o desenvolvimento da aprendizagem. Com

base nessas considerações, é importante refletir sobre as condições que a grande maioria dos alunos matriculados nas escolas públicas adentram e permanecem durante o horário que ficam no ambiente escolar. Será que ao chegar à escola, eles estão e permanecem alegres? Será que o processo ensino aprendizagem praticado nas escolas públicas proporciona alegria e prazer?

Martin-Barbero (2009) aponta que é impossível o aluno adentrar a escola e deixar fora seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas. A ação corporal é a linguagem utilizada pelo jovem cuja comunicação se dá, atualmente, pelas vestimentas, tatuagens, modelos de corpo, comportamentos, gestos, forma de andar... Por sua vez, a escola impõe, aos discentes, deixarem o corpo fora do espaço escolar. Dessa maneira, e diante da impossibilidade de se desfazerem do corpo, porque não há como fazer esse tipo de separação, muitas crianças e adolescentes acumulam dificuldades, as quais, na maioria das vezes, se traduzem como dificuldades de aprendizagem.

As instituições escolares reprimem/comprimem a cinesfera de discentes e docentes. Na maioria das vezes, os discursos se distanciam das práticas realizadas nesses espaços. O que se percebe, em grande parte, é que a comunicação no ambiente escolar tenta se constituir pela “disciplina”.

A tentativa de privar o movimento de crianças e adolescentes, ainda utilizado em alguns locais de ensino, pode ser considerada uma omissão em uma fase significativa do desenvolvimento humano. É possível afirmar que essa supressão, em que há dispositivos neutralizando e amordaçando a ação, despotencializa o sujeito e inibe sua autonomia; fragiliza a ação comunicativa; asfixia ou domestica a linguagem, estigmatiza o rebelde; controla a imaginação e a criação; impossibilita a ação.

Nesse conjunto de apontamentos, mais uma vez, há de se refletir sobre a necessidade das práticas diferenciadas de ensino aprendizagem. O pensamento incorporado necessita entrar na escola. A linguagem da dança, alicerçada nas concepções de Laban (1978, 1990, 1966, 1984), pode e deve ser uma das possibilidades potencializadoras para a autonomia do gesto/pensamento de crianças e adolescentes, em todos os níveis educacionais. Considera-se assim, que a dança na educação pode interferir nas estratégias de comunicação, de percepção do mundo e no desenvolvimento da cognição.

## REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, Antônio R. **E o Cérebro Criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos VII – Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. O Corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID editorial, 2005.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

-----\_\_\_\_\_. **Choreutics**. Macdonald and Evans Ltda, London W.C., 1966.

\_\_\_\_\_. **A Vison of Dynamic Space**. Imago Publishing Ltd, Thame: Oxon. 1984

MARTIN-BARBERO, Jesus. **La Educación desde La Comunicación**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciudade educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos**. In: DÍAZ, Rubén y FREIRE, Juan. *Educação Expandida*. Sevilla: Zemos98, 2009.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Rudolf Laban – An Extraordinary Life**. Alton, Hampshire: Dance Books, 2008

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para Análise do Corpo Expressivo**. In: MOMMENSOHN, Maria & PETRELLA, Paulo (orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, E. C. *Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

THORNTON, S. **Laban's theory of movement: a new perspective**. London, Boston: Macdonald and Evans e Plays Inc, 1971.



# Dança na escola: pesquisa de movimentos

Márcia Tavares de Sá<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto apresenta o relato de experiência desenvolvida com as duas turmas de segundo período (A e B) da Educação Infantil da Escola Municipal Bom Pastor - E.MB.P. Esta é uma escola de Educação em Tempo Integral e possui a disciplina dança no currículo da Educação Infantil. Os alunos e as alunas que participaram dessa experiência se encontram na faixa etária entre quatro e cinco anos. Nas aulas as crianças foram incentivadas a criar e reinventar movimentos a partir de suas vivências pessoais. As atividades foram realizadas entre os dias 19/04/2013 e 25/04/2013. Essa pesquisa corporal foi baseada nos estudos de Rudolf Laban (1879-1958) sobre o movimento, com ênfase nos fatores de movimento (peso, espaço, tempo fluência). As atividades foram realizadas nas aulas de Educação Física e objetivavam colocar em prática os estudos e as experiências adquiridos no curso de formação continuada intitulado “A Dança na Escola”, oferecido pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e orientado pela Professora Christine Silmor. Neste curso, que tem como base os estudos de Rudolf Laban a respeito do movimento, são abordadas questões relacionadas ao corpo e ao movimento, oferecendo assim suporte para legitimar a presença da dança no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança · Pesquisa corporal · Educação

## INTRODUÇÃO

Há muitos anos o tempo de permanência dos alunos nas escolas vem sendo discutido no Brasil, pensando-se na necessidade da melhoria na educação e no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. A partir desse pensamento, desde a década de 50 os projetos de educação em tempo integral vêm tentando ser implementados em alguns estados brasileiros mas é somente na década de 90, que a inserção de um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) amplia a jornada escolar em 4 horas diárias, dando nova visibilidade ao assunto.

Nesse contexto, foram criadas no município de Juiz de Fora, em 1996, três Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). A dança surge então como um dos primeiros projetos a serem implementados nesses centros, a partir da necessidade da elaboração e construção de um currículo mais estruturado, que possibilitasse mais oportunidades de aprendizagem e fosse mais além do que o ler e escrever.

<sup>1</sup>Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-graduação Lato Sensu em Fisiologia do Exercício pela Universidade Gama Filho - RJ. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, desde o ano de 2003.

A partir de 1997, a dança passou a fazer parte também de algumas escolas do ensino regular, como projeto ou disciplina extracurricular. Atualmente, o município possui mais três escolas de Educação Integral, além dos CAICs, totalizando seis. Em 2008, foi criado o programa Mais Educação do Governo Federal, com o intuito de impulsionar a ideia da ampliação da jornada escolar.

O objetivo é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto da escola, diferentes ações, projetos e programas. Na concepção do Programa, a aprendizagem acontece nas diversas disciplinas e atividades em que o aluno participa e não somente nas disciplinas referentes à base comum (SILVA, 2011, p.5).

A Escola Municipal Bom Pastor, criada em 1999 como escola regular, em 2006 passou a atender em Tempo Integral. Desde então, a escola optou por inserir a dança na grade curricular como disciplina especializada, para todas as turmas, por acreditar na mesma como possuidora de um conteúdo que tem subsídios para levar o aluno a um desenvolvimento pleno e integral. A partir de 2009 houveram algumas reformulações no currículo e atualmente, somente os alunos da Educação Infantil possuem a dança como disciplina.

## Proposta da pesquisa de movimentos

A escola nos moldes tradicionais vem levando os alunos a limitarem sua criatividade e expressividade no que diz respeito à movimentação corporal. Os discentes são quase que obrigados a uma imobilidade, induzidos a movimentos padronizados em nome da boa disciplina (ou da não indisciplina). Em contraposição a isso, utilizamos o pensamento de Rudolf Laban que dizia que “o movimento é a origem de todo o ser e o elemento básico da vida, considerando a dança o retrato puro da vida.” (LABAN apud SILVA, 2012, p.28). Para “o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade”. Todos nós temos a necessidade de nos movimentar para atingirmos algo que nos é de valor.

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move (p. 20).

Laban começou a ampliar suas pesquisas em dança na educação durante o período da Primeira Guerra Mundial, pois estava exilado em Londres e havia sido impedido de trabalhar com o público e ministrar palestras.

Educação para Laban significava educação de toda a pessoa e visualizava a 'dança como um meio de educação integral' (PRESTON-DUNLOP apud SILVA). Para Laban (1966) é através do movimento das pessoas e dos objetos que o ser humano aprimora e amplia o seu conhecimento de mundo, porque os nossos próprios movimentos e os movimentos que percebemos ao nosso redor são experiências básicas. Ao perceber o movimento dos outros, novos movimentos podem ser disparados e despertar um grande número de atividades intelectuais, físicas, emocionais, perceptivas, dentre outras (SILVA, 2012, p.31).

Baseado nessas reflexões durante o curso "A Dança na Escola", relacionamos as pesquisas de Laban ao nosso cotidiano escolar e observamos que pouco vem sendo feito em busca desse estímulo à criatividade e autonomia através do movimento. A pesquisa de movimentos ainda é uma experiência muito limitada nas escolas, talvez por gerar, à primeira vista, uma (falsa) imagem de desordem no tradicional sistema de ensino.

Estudos na área das ciências cognitivas afirmam que o aprendizado e a aquisição de conhecimento se dão a partir das trocas recíprocas de informações entre o corpo e o ambiente, gerando uma negociação constante entre eles. Nessa troca contínua, "tanto o ambiente constrói o corpo como o corpo constrói o ambiente" (SILVA, 2011, p.1).

A partir dessas observações, despertou-me o interesse de colocar em prática o conhecimento teórico adquirido e as atividades realizadas conosco, para que fosse possível perceber sua real viabilidade de aplicação na escola.

A aplicação dessas atividades se deu em três aulas, todas baseadas nos quatro fatores de movimento - peso, tempo, espaço, fluência. Na primeira aula, os alunos e as alunas foram incentivados a criar/pesquisar movimentos em que utilizassem elementos do fator de movimento ESPAÇO, tais como direções (frente/trás), planos (alto/médio/baixo), extensões (pequena/normal/grande) e caminhos (direto/curvo). Apesar do pouco espaço físico (essa aula foi realizada dentro da sala), foi proposta uma experimentação com todos num primeiro momento e na atividade final dividimos grupos para facilitar a visualização dos movimentos.

Essa proposta de experimentação de movimentos inicialmente causou inibição em algumas crianças, mas a timidez logo deu lugar à expectativa e à curiosidade de se superarem tanto criativa como originalmente. Era clara, também, a tentativa de explorar suas possibilidades e limites, como se estivessem descobrindo e percebendo seus corpos de uma maneira nova, com um novo olhar. Este novo olhar também se fez presente na percepção do outro, sendo uma constante na atividade e estimulando mais ainda sua imaginação e inventividade.

Foi possível notar o grande interesse gerado pela atividade, já que todos participaram com muita alegria, muita atenção, havendo neste dia pouquíssima dispersão por parte das crianças. Todos ficaram motivados e entusiasmados pela valorização de suas ideias e por se sentirem o foco principal da aula. Isso talvez seja explicado, de acordo com Elliot Eisner (1988, p.82), pelo fato de a arte ser “uma das poucas matérias do currículo que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação”. Através da arte a criança adquire um encorajamento para colocar seu ponto de vista e sua assinatura nos seus trabalhos.

Depois desse entusiasmo e da criação de vários movimentos interessantes e espontâneos, as crianças escolheram três ou quatro movimentos que mais gostaram (seus e/ou dos colegas) e criaram, assim, uma pequena sequência fechando então esse primeiro dia de experimentações.



Figura 1: Experimentação de movimentos



Figura 2: Experimentação de movimentos

Na segunda aula, também realizada na sala, os alunos e as alunas iniciaram suas falas com perguntas do tipo “*vamos fazer aquela brincadeira da outra aula?*”, o que facilitou a concretização da satisfação das crianças e de sua identificação com a proposta adotada na aula anterior.

Iniciamos a pesquisa de movimentos a partir de objetos muito conhecidos pelas crianças: as cadeiras da sala. Foi pedido à turma que pensassem e experimentassem movimentos com a cadeira, explorando ao máximo suas formas e as diferentes posições em que ela poderia ser utilizada. Num primeiro momento, houve estranheza na proposta, talvez por nunca terem sido permitidos a utilizá-las pensado nessas novas possibilidades. As cadeiras, na escola, sempre são utilizadas com a finalidade única de sentar. Era possível ver em seus rostinhos indagações do tipo “posso mesmo fazer isso?”. Passado esse momento de surpresa, surgiram muitos movimentos diferenciados e espontâneos como por exemplo em cima, embaixo, deitados, sentados, em pé, entre outros.

Num segundo momento da aula, foi sugerido que as cadeiras fossem experimentadas como outros objetos, sendo dada a ela uma nova “utilidade”. A cada nova sugestão, todos iam experimentando a nova possibilidade. Como algumas criativas sugestões podemos citar: espelho, carro, cadeira (em outras posições), cama, casa, chapéu, guarda-chuva, cavalo, mesa, balanço, barco, entre outras.

Da mesma forma que foi feito na primeira aula, nesta também as crianças escolheram os movimentos que mais gostaram, repetiram esses movimentos e criaram uma sequência com três ou quatro deles.

Nesta aula, foi percebida uma maior liberdade de criação por parte das crianças pois já haviam experimentado/sentido essa autonomia na aula anterior. Sua criatividade fluiu de forma mais natural e espontânea.

Elliot Eisner (1988, p.90), acredita que “a automacidade refere-se a internalização do aprendizado para que se possam empregar práticas e/ou ideias sem esforço consciente”. E ainda, “é a automacidade que dá liberdade à imaginação. Sem a sequência, as ideias e as habilidades dificilmente se tornarão mais complexas e sofisticadas. Sem continuidade, elas provavelmente não serão internalizadas”. Isso explica porque o incentivo à inventividade e criação dos alunos deve ser uma constante. Essa liberdade de ação vai criando uma memória interna de modo que suas práticas vão se tornando inconscientes, automatizadas. E, assim, com um conhecimento internalizado, estarão preparados para desenvolver um novo conhecimento.



Figura 3: Pesquisa de movimentos com as cadeiras



Figura 4: Pesquisa de movimentos com as cadeiras

Pensando nisso, na terceira aula proposta seguimos um pouco o sistema adotado na segunda. Foi utilizado um novo objeto para a pesquisa de movimentos: o bambolê/arco. A escolha pelo uso dos bambolês se deu por não serem em nada semelhantes aos objetos da aula anterior (cadeiras). A intenção era mesmo a de criar um novo “repertório” de movimentos. Foram sugeridas às crianças experimentações diversas, sempre motivando sua imaginação e liberdade de criação. A mesma proposta de novas utilizações para a cadeira foi feita para o bambolê. Essa aula foi realizada na quadra e isso deu ainda mais liberdade para as crianças explorarem o corpo, o objeto e o espaço. Além disso, o bambolê é um objeto com uma mobilidade mais flexível do que a cadeira, aumentando ainda mais sua criatividade. Algumas das ideias apontadas como sugestões de uso do bambolê: peão, cama, bola, janela, espelho, quadro, saia, chapéu, casa, corda, volante, peteca, barco, chicote, mesa, espada, cavalo, pula-pula, panela, cadeira, cordão, entre várias outras.

Durante esse processo de pesquisa de movimentos era facilmente perceptível o envolvimento e participação das crianças, caracterizando o que Laban chamou de ‘ação corporal’. Segundo ele, essa “é a ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional físico.” As crianças interagem cada vez mais com as outras e com o ambiente, modificando-o e modificando-se a cada nova experiência, numa troca constante.

Ao final da aula, foi pedido às crianças que reunissem três ou quatro dessas sugestões para criarem uma sequência de movimentos, tal como fizemos nas outras aulas.



Figura 5: pesquisa de movimentos com bambolês

## Impressões finais

Ao finalizar a aplicação das atividades e experimentações nas duas turmas, ficou muito clara a satisfação de todos, docente e discentes, com relação a uma nova possibilidade de ensino. Um dos objetivos da realização desse experimento foi verificar essas novas possibilidades de ação, o que foi alcançado com muito êxito. Essa, portanto, é uma experiência inacabada, que precisa ser colocada em prática mais e mais vezes objetivando torná-la permanente.

É necessário que os professores e professoras se insiram no contexto atual em que

vive a educação e o mundo, de modo que possam gerar nos alunos um maior interesse e envolvimento através da valorização de seu potencial e de sua historicidade. Como dito por Paulo Freire (1996, p.59), “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem,(...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” Deve-se buscar uma relação recíproca, de troca, de liberdade, entre professor e alunos, para que haja uma consolidação efetiva do processo ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, devemos lançar mão da dança e das artes como poderoso recurso pedagógico na busca da formação integral de homens e mulheres. Para Lisa Ullmann (1990, p.107), “um dos objetivos da dança na educação é ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência. A dança, como todas as artes, é uma fonte de conhecimentos,...”. A dança possibilita diversas maneiras de se relacionar consigo e com o mundo ao seu redor.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo, Cortez, p.79-93.
- CARVALHO, Iêda Maria L. de. 2012. **Corpo na escola - Ação expressiva e criativa**. Cadernos do professor. Arte e Cultura. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
- SILVA, E. C. 2012. **Rudolf Laban: artista, pesquisador e educador**. Cadernos do professor. Arte e Cultura. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação.
- \_\_\_\_\_. **A dança e a educação em Tempo Integral**. Anais do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. 2011.



# “Nossa, que dança absurda! [...] Mas aí ela se acostumou com a ideia e aplaudiu” - A DANÇA DA ESCOLA NO CALÇADÃO

Tatiana de Oliveira Almeida<sup>1</sup>  
Herbert Hirstcher C. de Paula<sup>2</sup>  
Michelle Netto Luiz<sup>3</sup>  
Pauline Mara e Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

Em 2012, foi proposta uma intervenção artística em uma das principais ruas da cidade de Juiz de Fora, com alunos participantes das aulas de Dança, nas escolas da rede municipal de ensino. A intervenção teve como principais objetivos a celebração do Dia Internacional da Dança; expor a relevância da Dança na Educação evidenciando que essa arte é acessível a todos e que pode habitar espaços diferenciados; intervir artisticamente no cotidiano dos transeuntes de uma das principais ruas da cidade; ampliar o diálogo sobre arte contemporânea na escola. O presente trabalho pretende revelar as impressões dos alunos que participaram dessa intervenção, intitulada “A Dança da Escola no Calçadão”, despontando os questionamentos e reflexões que surgiram nos alunos através do bate-papo que aconteceu após a experiência artística. Podemos ressaltar a independência da dança em relação à música; as sensações despertadas ao dançar em um espaço diferente da “caixa preta” ou da escola; a criação a partir de movimentação própria; as possíveis reações do público; o que essa experiência provocou nesses alunos em relação à concepção de dança.

**PALAVRAS-CHAVES:** Dança · Escola · Intervenção · Educação

## INTRODUÇÃO

A dança nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora teve início no ano de 1996, em formato de projeto nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), programa do Governo Federal que visava à melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes. Em 1997, também passou a fazer parte do contexto de algumas escolas do ensino regular (SILVA, 2010). Atualmente, a rede municipal conta com cerca de 60% de suas escolas com aulas de dança.

Mas, qual dança se dança na escola? Como propor uma dança da escola na escola?

<sup>1</sup>Especialista em Teatro e Dança na Educação

<sup>2</sup>Especialista em Dança e Consciência Corporal

<sup>3</sup>Especialista em Teatro e Dança na Educação

<sup>4</sup>Especialista em Teatro e Dança na Educação

“Nossa, que dança absurda! [...]” - ALMEIDA, Tatiana de Oliveira - PAULA, Herbert Hirstcher C. de - LUIZ, Michelle Netto Luiz - SILVA, Pauline Mara e Silva

Na tentativa de embasar, teoricamente, tais questões e para uma melhor compreensão das reflexões expostas, o presente artigo se ampara na concepção de autores que discutem nessa direção, como se segue:

Elliot Eisner (1997) sugere uma reflexão sobre o ensino da arte a partir da visão de alguns autores, dentre eles, Dewey (1997, p. 82), que propõe:

O que se deve fazer é elaborar um programa da prática educacional baseada em uma concepção adequada da experiência. Para a experiência ter valor e significado educacional, o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo”.

Greiner e Katz (2005, p.132) fazem a relação da experiência com o ato de dançar e afirmam que:

As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc.), de nossas interações com os ambientes através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas (em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos e religiosos) e fora dela. Nessa perspectiva o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação.

Silva (2012, p. 74) elucida que:

Crianças e adolescentes, ao serem apresentados a situações novas, em condições adversas e não planejadas, precisam adaptar-se às dificuldades. Nesse contexto, é possível entender que o novo se estabelece na combinação de movimentos, reinventando sequências, contextos e relações inovadoras. Esse tipo de trabalho possibilita um melhor entendimento do organismo e amplia as possibilidades de inventar movimentos novos ou construir sequências e combinações improváveis. (...) Essa condição, além de ser importante para a dança em si, pode ser o ponto de partida para uma mudança individual, para soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas. Bem como para tomadas de decisões rápidas e conscientes e para ampliação da leitura de mundo. Na improvisação, o aluno estabelece um diálogo com ele próprio e suas diferenças e isso, certamente, favorecerá a formação de ideias, sínteses e regras para a dança e para a vida.

Silva explica ainda que “interagir, experienciar, improvisar, inventar, criar e pesquisar os processos de movimento faz parte de um mesmo contexto, que não é possível separar” (2012, p.67). É a partir dessas reflexões e de outras que se segue, que a Dança na Escola vem sendo pensada e discutida pelos autores desse texto. As ações e questões surgiram a partir dos diálogos desenvolvidos no curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, “A Dança na Escola” – 2012. Neste curso, foram propostas diversas reflexões e discussões que partiram da experiência em sala de aula dos docen-

tes relacionadas à leitura de textos, vídeos, práticas corporais vivenciadas neste espaço de formação, dentre outras ações.

Refletindo sobre o atravessamento da arte contemporânea no espaço escolar, pautamos-nos, também, no seguinte questionamento: o que e como é ser contemporâneo na escola? Agamben (2009, p.58) nos traz um pensamento que perpassou nossos estudos e conduziu o modo de propor a dança na escola. Para este autor, “Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões (...)”. Acreditando-se que construção do pensamento contemporâneo se dá a partir de modos diferenciados de produzir, “A Dança da escola no Calçadão” foi um modo de fazer/refletir a dança na escola. Como propõe Strazzacappa (2013), refletir a arte através da arte.

Decidimos explorar, com nossos alunos, outros espaços de dança, não tradicionais, mas não menos importantes. A intervenção foi proposta pela mediadora do curso, Christine Silmor, que já trabalhou com a dança na educação e atualmente faz parte da equipe que coordena a área de projetos da Secretaria de Educação. A princípio, o evento tinha como principal objetivo integrar as celebrações do Dia Internacional da Dança com uma ação inovadora na cidade, a fim de dar visibilidade a esta arte (MEIRELLES et al., 2012). A partir do momento em que começamos a trabalhar com os alunos, outros objetivos foram surgindo. Dentre eles, expor a relevância da Dança na Educação, evidenciando que essa arte é acessível a todos e que pode habitar espaços diferenciados; intervir artisticamente no cotidiano dos transeuntes de uma das principais ruas da cidade; ampliar o diálogo sobre arte contemporânea na escola.



Figura 1: Intervenção “A Dança da Escola no Calçadão”  
Foto: Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Já em “cena”, cerca de cento e cinquenta alunos de escolas municipais saíram distribuídos das seis galerias de uma das principais ruas de Juiz de Fora, o Calçadão da Rua Halfeld e ocuparam este espaço. Durante aproximadamente trinta minutos, os alunos dançaram uma sequência coreográfica de vinte movimentos, criados por eles mesmos nas aulas de dança. Esta sequência foi exaustivamente repetida através de uma variedade de figuras espaciais, que, aos poucos, iam desenhando, desconfigurando e reconfigurando um dos espaços mais tradicionais da cidade.

Considerando que crianças e adolescentes se expressam e se comunicam por meio do movimento e a partir de uma ação corporal, é possível disparar o diálogo entre/com esse público (SILVA, 2012). Após a intervenção, propusemos um bate-papo com os alunos. O objetivo era escutar suas impressões, reflexões e sentimentos evocados a partir da experiência artística. De acordo com Ferrari e Marques “[...] a sala de aula não é sempre o local de fala, de participação e de troca. A sala de aula, assim como a escola, é, para alguns, lugar de sofrimento, de silenciamento e de disciplinamento” (2011, p.9). Ao propor o bate-papo, buscamos permeabilizar o diálogo com os alunos, aproveitando a saída da escola para dar voz aos discentes, considerando que nem sempre é possível escutá-los no espaço tradicional de aprendizagem devido às marcas que a escola carrega.

Este trabalho é um recorte do evento realizado e trabalha com a transcrição do registro audiovisual. Primeiramente, elegeu-se algumas falas dos alunos e professores, mais significativas e reveladoras das impressões, para a condução das reflexões que se seguem.

## Da experiência corporal à verbalização do conhecimento

Os jovens foram levados para a Sala de Encenação Flávio Márcio, no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, iniciando-se o debate com todas as escolas envolvidas no evento. Nesse momento, foram registrados vários testemunhos disparadores de outras várias discussões. Consideramos de suma importância esses registros, pois, como afirma Agambem (2008, p.27) só é possível testemunhar aquele que vivenciou algo durante e chegou até o final de um evento. Dessa maneira, o diálogo se estabeleceu pelas partes que vivenciaram a intervenção do início ao fim, o que gerou consistência e veracidade ao debate.

Os professores iniciaram a discussão lançando algumas perguntas para os alunos.

PROFESSOR 1: *Alguém [que estava na rua] falou alguma coisa?*

ALUNA 1: *Nossa, tá horroroso!* [risos de poucos alunos]

ALUNO 2: *Teve uma mulher né, que virou pra mim e falou: Que que é isso, que que é isso? Nossa que dança absurda, não sei o que que é isso. Que gente doída! Mas aí depois que foi vendo aí ela se acostumou com a ideia e aplaudiu.*



Figura 2: Bate-papo após intervenção no Calçadão. Foto: Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Os alunos foram narrando a reação dos transeuntes que, de acordo com os discentes, disseram: “Vão trabalhar meu povo!”, “É homenagem ao Michael Jackson?”, “Que lindo gente, continue assim, tá muito lindo!”, “ Que coisa estranha!”, dentre outras frases. Além de narrar o que ouviram dos transeuntes, também contaram sobre o que observaram ao redor de seus corpos, como, por exemplo, o carro-forte que parou enquanto eles dançavam, o mau cheiro do local onde estavam, o pedestre que parou enquanto estavam realizando um movimento, o senhor que cutucou para perguntar “o que era aquilo”, a perda da concentração com uma música que estava tocando em uma das lojas do comércio. Desta maneira, a interferência do público e do momento ficou registrada de forma contundente.

PROFESSOR 1: [...] o que vocês acham da atenção de vocês? Conseguiram focar no que estavam fazendo ou ficou disperso prestando atenção em quem estava prestando atenção em vocês?

ALUNO 3: *Assim, mais ou menos, mas eu errei só uma vez sabe? Mas que eu boiei, professor, [...] do nada você começou e terminou aí vocês esperava outros grupos, mas teve uma hora que você terminou e do nada você começou, fiquei boiando um tempão, só naquela parte assim [mostrou o movimento de braço] que eu acordei de novo.*

A desvinculação entre a dança e a música foi uma questão muito levantada pelos alunos. Acostumados a dançar ao ritmo da mesma e em espaços tradicionais, ao experimentarem a proposta de sair destes espaços e dançar sem música e em uma das ruas mais movimentadas do centro da cidade, muitos questionamentos prévios foram gerados: “As

“pessoas vão achar que a gente é doido”, “Mas a gente vai errar não tem música, como vamos fazer tudo igual?”, “Ai que mico”. No bate-papo uma aluna relatou:

ALUNA 9: [...] tava achando difícil porque quando a professora começou a ensaiar com a gente foi uns movimento nada a ver, uns negócios sem música, sem noção aí a gente não tava gostando muito não. Mas foi maneiro hoje.

Vale ressaltar que, a separação da dança entre “dança popular” e “dança metrificada” deu-se no século XII, na França. Dessa maneira, a dança saiu das ruas, praças e salões e subiu aos palcos.

(...) No Quattrocento, ela se tornará uma dança erudita, onde será preciso não somente saber a métrica, mas também os passos. (...) Também, pela primeira vez, surge o profissionalismo com dançarinos profissionais e mestres de dança. É um fato importante: até então, a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; (...) (BOURCIER, 2006, p.64).

A transferência da dança para os palcos, no formato de espetáculo para uma plateia, se consolidou com o reinado de Luiz XIV. O Rei sustentava elevado apreço por essa arte e durante seu reinado apresentava-se nos balés assumindo o posto de protagonista, ou seja, o que se consolidou no balé clássico como a figura do primeiro bailarino. Luiz XIV ficou conhecido como “Rei Sol”, por ter protagonizado por várias vezes esse balé.

Outra reflexão ressaltada no bate-papo foi um conflito gerado entre uma escola e outra. Na construção da sequência de movimento, um aluno de determinada escola propôs a inserção de um som junto com o movimento criado. O som foi chamado pelos alunos de “tchaca-tchaca”, pois reproduzia a ideia do chacoalhar de um pandeiro.

ALUNA 4: [na hora] *do tchaca tchaca “hummm” ele [aluno de outra escola] tava zombando da cara da gente*

ALUNA 5: eu achei uma falta de respeito porque a gente não desrespeitou outra escola

PROFESSORA 2: *Não, mas a gente não tava zombando não, a gente adorou, entendeu? [...]*

PROFESSORA 3: Será que quando a nossa arte consegue atingir uma pessoa e fazer ela rir, será que é sempre pra ruim, sempre pra zombar?

ALUNOS: Não! Não! Não!

PROFESSORA 4: *Às vezes riu porque achou legal, porque é diferente, interessante. [...] Às vezes a pessoa não pensou uma coisa, a outra pensou também. Então a gente acha interessante. Não é rir só pra zombar.*

PROFESSORA 3: o riso também é importante, quem não gosta de rir?

A partir destes testemunhos, os professores puderam problematizar a questão da crítica, afinal, esta pode não ter fundamento se não estivermos contextualizados sobre o

que estamos criticando. O riso, muito presente no contexto escolar e, muitas vezes, relacionado ao *bullying*, pôde ser compreendido de outra forma, nem sempre ele é uma forma de deboche. Além disso, pudemos mostrar que críticas construtivas são bem-vindas para o crescimento do artista e seu aperfeiçoamento.

Quando o debate estava quase chegando ao fim, uma aluna direcionou uma pergunta aos professores questionando como foi, para nós, este desafio. Ficamos espantados e orgulhosos com a pergunta, pois não esperávamos, mas já havíamos discutido sobre os empecilhos e desafios que estavam por vir e, mesmo assim, optamos em realizar o evento. Fomos respondendo ao questionamento da aluna, deixando clara a relação recíproca de confiança.

Os questionamentos e as comparações que partem dos alunos e alunas durante as aulas, abrem espaço para considerações que, além de enriquecerem o processo de construção do conhecimento, ampliam os limites do conteúdo a ser trabalhado (MARQUES e FERREIRA, 2011, p.43).

Ao término do debate, que durou cerca de uma hora, os grupos pediram que cada escola apresentasse uns para os outros a sequência coreográfica. A experiência do bate-papo foi interessante, pois trouxe à tona as percepções dos alunos, o que nos fez refletir sobre a importância do processo de aprendizagem acontecer sem abandonar o corpo e as experiências sensíveis. Nesse sentido, Silva explica que “o sentimento faz parte do processo de cognição. É como o outro lado da moeda da cognição” (2012, p.62). Segundo a autora, o pensamento é incorporado, ou seja:

A elaboração do pensamento se dá a partir do movimento que se inicia com a percepção. A percepção é um processo cognitivo. (...) Nesse processo, os sentimentos humanos exercem influência nos diferentes estados do corpo e podem provocar diferentes reações. Dentro deste contexto, Greiner (2010) esclarece que as informações são processadas de acordo com o estado do corpo, ocorrendo modificações a partir dos diferentes estados em que o corpo se encontra. (...) Uma ação não consiste apenas em uma sequência de movimentos inventada pelas regiões motoras do cérebro. A ação vai além, ela abrange representações sensoriais simultâneas que insurgem nos córtices somatossensitivos, visuais e auditivos. Rengel (2003) clareia que Laban cunhava dessa maneira de pensar e fazia uma distinção entre ação corporal - ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico - e ação física - ação mecânica (SILVA, p. 64 e 66).

Diversas questões foram problematizadas a partir do conhecimento construído no corpo e não apenas como geralmente acontece nas salas de aula. Dizer em uma aula a um aluno “a dança pode ser feita sem música” é diferente de viver a experiência de dançar sem música?

## Considerações Finais

Foi possível perceber o crescimento do pensamento sobre a dança em diferentes momentos deste projeto. Nas escolas, no decorrer da criação dos movimentos pelos alunos, durante a intervenção, no bate-papo e, também, na volta às escolas. Foi importante notar a relevância dos alunos experimentarem uma nova abordagem da dança e abrirem os olhares para abrangência dessa arte. Viram que podem dançar sem música, que a dança é independente e tem seus conteúdos. Notaram que podem criar seus próprios movimentos sem ter que, necessariamente, copiar os que já existem.

O bate-papo após a intervenção “A Dança da Escola no Calçadão 2012”, revelou os questionamentos e reflexões que surgiram nos alunos como: a independência da dança em relação à música; as sensações despertadas ao dançar em um espaço diferente da “caixa preta” ou da própria escola; a criação a partir de movimentação própria; o que é uma intervenção; como se estruturam os corpos que transitam pelo espaço escolhido; quais as possíveis reações do público e deste em relação aos artistas; o que essa experiência provocou nesses alunos em relação à concepção de dança.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que resta de Auschwitz.** São Paulo: Boitempo, 2008.

BOUCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana P. Silêncios e Educação. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana P. (org.). **Silêncios e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, Luciana P.; FERREIRA, Adriana M. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana P. (org.). **Silêncios e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MEIRELLES, C.; SILVA, E. C.; PAULA, H. H. C.; LUIZ, M. N.; SILVA, P. M.; ALMEIDA, T. O. A dança da escola no calçadão. In: **Cadernos do Professor**. Ano XIX - nº 23 - outubro de 2012.

SILVA, E. C. Dança, arte na educação. In: **Cadernos do Professor**, 2010.

\_\_\_\_\_. **Corpomídia na escola**: uma proposta interdisciplinar. São Paulo: PUCSP, 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Programa em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M.M. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores, 10/2012, 35ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: **O Brasil do Século XXI**, Vol. 11, pp.1-12, Porto de Galinhas, PE, Brasil, 2012.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

# Os desafios de uma escola sem muros

Eliana de Jesus Batista dos Santos<sup>1</sup>

Eliane Rodrigues de Castro<sup>2</sup>

Jóvirson José Milagres<sup>3</sup>

“Era uma vez uma cidade que possuía uma **comunidade**, que possuía uma escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os **muros** e não se sabia onde terminava a **escola**, onde começava a comunidade. E a cidade passou a ser uma **grande aventura do conhecimento**.” Texto extraído do DVD “O Direito de Aprender”, uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF *in* Cadernos Pedagógicos Mais Educação – SEB/MEC - 2011

A Escola Municipal Santa Cândida localiza-se em uma das muitas encostas de Juiz de Fora, de onde se tem uma visão privilegiada da cidade. Por vezes, no inverno, podemos apreciar um magnífico pôr de sol, iluminando de dourado uma extensa faixa do vale do Paraibuna. Outro aspecto que chama a atenção na paisagem desse, dentre tantos outros bairros periféricos com crianças nas ruas, entulho amontado nos terrenos baldios e as cores vivas dos grafites colorindo o muro da Escola.

Fruto de três anos de trabalho junto aos alunos do Programa Mais Educação, esses desenhos nos despertam para uma relação singular construída entre a escola e a comunidade na qual o muro, elemento e símbolo de separação, descontinuidade, limite e fronteira, pode ser também elemento de interação, elo entre o processo educativo desenvolvido em uma instituição de ensino formal e a cultura local, com sua linguagem artística e estética próprias.



<sup>1</sup>Pós-Graduada em Língua Portuguesa, Graduada em Letras, professora da Rede Estadual de Ensino e Diretora da E. M. Santa Cândida

<sup>2</sup>Pós-Graduada em Geografia e Gestão do Território, Graduada em Geografia, Vice Diretora da Escola Municipal Santa Cândida

<sup>3</sup>Mestre em Antropologia Social, Especialista em “Raça, Etnias e Educação no Brasil” e “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, Graduação em Educação Física, Articulado de Projetos na E. M. Santa Cândida

Tanto o grafite, como os demais elementos da cultura Hip-Hop – a dança, a música, o rap – estão intimamente associados à história recente do Bairro Santa Cândida e suas adjacências. Essa história tem como marco inicial a fundação, em 1997, da rádio comunitária Mega FM.

Com um espaço significativo em sua programação voltado para o rap, o funk e a soul music, os responsáveis pela rádio – Adenilde Petrina Bispo e seu irmão, Luiz da Conceição Bispo, o DJ Nonô, figuras eminentes e atuantes na comunidade - promoviam debates e encontros com representantes da cultura Hip-Hop de Juiz de Fora e de outras cidades. Dessas iniciativas surgiu uma relação íntima entre muitos moradores do bairro e o Hip-Hop, que hoje ainda se faz sentir nos alunos, filhos e parentes dos moradores que participaram daquele movimento no final da década de mil novecentos e noventa.

Esse foi o motivo que levou a direção da Escola, quando aderiu ao Programa Mais Educação, a optar pelas oficinas de Grafite e Hip-Hop, assim como pelas oficinas de Capoeira, Dança e o Jornal Escolar que também ofereciam oportunidade de se estreitar os laços com a comunidade. O Programa iniciou suas atividades em 2010 atendendo aos alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental que, com a devida autorização dos pais, podiam escolher de quais oficinas participariam.





Desde então a Escola vem otimizando o atendimento aos alunos do Programa, acumulando experiências, adaptando horários e locais de atividade, substituindo monitores, contando com o apoio de um profissional responsável pela articulação dos projetos com o Planejamento Político Pedagógico, adquirindo materiais necessários às oficinas, aprimorando as relações com pais e responsáveis pelos alunos.

Através de visitas, passeios culturais, workshops e palestras, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer artistas e lugares diferentes, além de compartilhar ideias e experiências.

Uma experiência marcante foi a Semana de Divulgação da Cultura Hip-Hop, promovida pela escola desde 2011. A ideia inicial apresentada pelo professor de História, Antônio Carlos Lemos, foi abraçada pela direção da escola e pelos monitores através de suas respectivas associações: a Zumbreak e Associação Juiz-forana de Grafite.

Durante uma semana, os diversos elementos da cultura Hip-Hop foram abordados através da exibição de vídeos, palestras e oficinas com grafiteiros, B-boys e MCs de Juiz de Fora, de Campinas/SP e do Rio de Janeiro, proporcionando momentos de diversão, criação e estímulo ao conhecimento.

A culminância do evento acontece sempre em um dia letivo no final do semestre, no turno da tarde, envolvendo professores, monitores, alunos e comunidade. É quando os muros da Escola são grafitados, acontecem também batalhas de B-boys e roda de Capoeira, sempre ao som do Funk tradicional e da Soul Music.

O entrelaçamento das vivências culturais, aliadas à educação, ocorre não só na escola, mas também em espaços importantes da cidade, os quais chegam a ser totalmente desconhecidos da maioria dos alunos como o Cine-Theatro Central, o Pró-Música, o Morro do

Imperador, UFJF e até mesmo de outras cidades, como o Museu Imperial de Petrópolis.

O quinto elemento da Cultura Hip-Hop, a informação, ocorre com o incentivo ao hábito da leitura, ao trabalho teórico e de pesquisa desenvolvido pelos professores e monitores e às palestras realizadas com pessoas da própria comunidade e por palestrantes de fora. “A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado” marcou não só o lançamento do livro do MC Eduardo (ex-facção central) em junho de 2013, mas a consolidação de um espaço democrático no qual se discutiu educação, cidadania e as mazelas sociais que assombram as periferias urbanas brasileiras.

A seguir serão destacadas algumas características relevantes dessa experiência singular, pautada pelo respeito e pela interação com a comunidade em que a escola está inserida. Sem dúvida, esses são pontos que contribuem decisivamente para que a Escola Municipal Santa Cândida figure entre as escolas de maior IDEB da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, como também para que o espaço escolar seja respeitado não havendo, desde sua inauguração, nenhum incidente envolvendo roubo ou depredação do patrimônio escolar.

Escolher dentre as mais de sessenta oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação aquelas que melhor se adequariam ao Projeto Político Pedagógico sem, todavia, desconsiderar as afinidades e interesses dos próprios alunos, foi o primeiro passo no sentido de transpor os “muros” da escola, integrando metodologias de ensino e demandas culturais locais.

Desta forma, o Breaking, o Grafite, a oficina de MC e DJ, a Capoeira, e a Dança passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Mesmo não sendo consideradas como tendo o mesmo status que as disciplinas curriculares, estas atividades “extracurriculares” foram, aos poucos, conquistando a simpatia e o reconhecimento de uma parcela da comunidade escolar.

Esse reconhecimento se deu, principalmente, pela relativa facilidade com que alguns alunos indisciplinados, ou pouco producentes, nas disciplinas convencionais se inserem nessas atividades, superando limitações e inadequações frequentes no ambiente da sala de aula.



Outra forma de se estabelecer uma aproximação com a realidade vivida pelos alunos no ambiente “extra muros” foi a opção oferecida pelo Programa Mais Educação de se trabalhar com monitores. Esses agentes educacionais, sem necessariamente possuírem formação acadêmica, foram selecionados entre pessoas da comunidade que possuem vivência na área de conhecimento das referidas oficinas.

Alvo de críticas por parte de alguns profissionais da educação, esta opção por se implantar o projeto com monitores se mostrou bastante profícua no caso da Escola Municipal Santa Cândida. Primeiro, porque o conhecimento de que trata o grafite e os demais elementos da cultura Hip Hop, assim como a capoeira, em princípio não se aprende na faculdade. São exemplos da cultura popular, urbana, periférica, aprendidas e experimentadas em um contexto diferente da educação formal.

É também muito vantajoso o fato desses monitores pertencerem à comunidade, serem moradores do bairro e adjacências, às vezes ex-alunos da própria escola. Geralmente são vizinhos de seus alunos, sabem onde eles moram, conhecem seus familiares, suas condições de vida e detalhes sobre o dia a dia do bairro, sempre rico em histórias de violência e superação.

Obviamente, as relações entre os monitores e a escola nem sempre se estabelecem de forma harmônica e natural. Na verdade, foi necessário um processo de familiarização desses atores sociais com o cotidiano da escola, com as normas de funcionamento da instituição e com a temática abordada em sala de aula pelos professores, tendo em vista o objetivo de se integrar o trabalho das oficinas ao Projeto Político Pedagógico.

Para viabilizar essa interação entre os monitores e o planejamento curricular da escola, fazendo com que efetivamente o Programa Mais Educação corresponda às expectativas de ampliar a carga horária dos alunos com atividades educacionais relevantes, foi fundamental o trabalho de um articulador de projetos, profissional responsável por estabelecer uma ponte entre essas atividades consideradas “extracurriculares” e os conteúdos curriculares convencionais.

Como era de se esperar, na tentativa de viabilizar uma proposta experimental e inovadora como esta, obstáculos foram surgindo e sendo transpostos no decorrer do ano letivo, com maior ou menor facilidade, quando diziam respeito exclusivamente às relações profissionais, humanas. O que infelizmente não conseguíamos contornar foram os obstáculos resultantes da falta de espaços adequados para as práticas educacionais.

Com exceção da oficina de Grafite, as oficinas de Dança, Capoeira e Breaking aconteciam no espaço restrito do pátio da escola ou em uma sala de aula, sempre após o término do turno escolar. Isso demandou estratégias elaboradas por parte da direção para que as

oficinas acontecessem, uma vez que a Escola não possui uma quadra esportiva ou sala de aula adaptada para estas atividades.

Mesmo com as limitações referentes às instalações físicas, as oficinas movimentam o ambiente escolar no período pós-turno e despertam bastante o interesse dos alunos. Tanto que, mesmo não fazendo as atividades, muitos deles permanecem na escola por um longo período após o término das aulas e no intervalo entre uma e outra oficina, brincando, conversando, interagindo. Vivem momentos de aprendizado informal e complementar, assimilando regras de convivência e aprendendo a respeitar e valorizar o ambiente escolar.

No início do segundo semestre de 2013, um ciclo se completou no Programa Mais Educação na Escola Municipal Santa Cândida. O monitor de Grafite começou a estudar no período noturno, ingressando na faculdade de design gráfico e o monitor de Breaking assumiu outros compromissos profissionais que inviabilizaram sua permanência na escola. Consequentemente, as respectivas oficinas encerraram sumariamente suas atividades.

Além disto, em função da adequação às novas orientações do Programa, a oficina de DJ foi extinta e assim, na transição de um semestre para o outro, o trabalho com a cultura Hip-Hop na Escola sofreu uma profunda transformação.

As oficinas de Capoeira e Dança continuam normalmente suas atividades e os muros da escola ainda continuam acessíveis a outras iniciativas culturais que anseiem transpô-los na intenção de ampliar e integrar a educação à realidade das crianças do bairro Santa Cândida, esse dentre tantos outros bairros periféricos de Juiz de Fora com crianças nas ruas e grafite nos muros.

# Racionalidades estético-expressivas com o cotidiano escolar: relato de uma experiência de pesquisa<sup>1</sup>

Rafael Marques Gonçalves<sup>2</sup>

Neste relato, apresento uma experiência vivenciada no período de mestrado, a partir de um *mergulho* (ALVES, 2008) no/do/com o cotidiano da educação de/em tempo integral de uma escola, inserida na Rede de ensino de Juiz de Fora - MG. Na ocasião do desenrolar da pesquisa, o objetivo era buscar perceber quais as potencialidades emergiam dos *fazeressaberes* tecidos pelos *sujeitos praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994) e como tais práticas poderiam ser vislumbradas como alternativas emancipatórias de uma educação integral.

Ao “finalizar” este movimento macro, pude trazer à tona, em Gonçalves, (2013) diferentes *redes de conversações* que *escritasfaladas me* fizeram perceber o quanto o cotidiano escolar é repleto de significações e potências de trabalho que repercutem em outras instâncias reflexivas, permitindo trazer, neste fragmento textual, algumas das redes de conhecimentos tecidas. Portanto, nas próximas linhas, descreverei algumas experiências estéticas e seus desdobramentos reflexivos, no cotidiano da escola, que movimentaram os sujeitos praticantes a buscarem ressignificar suas maneiras de estar, serem e sentirem o mundo.

## Algumas experiências estéticas

Mais um dia no cotidiano escolar, um dia como outro qualquer em que nós, sujeitos praticantes, buscávamos desenvolver nossos planejamentos e, através deles, trabalhar com os alunos e alunas da escola, o que deveria ser eleito como primordial para a formação de cada um.

<sup>1</sup>O presente relato é fruto da pesquisa de mestrado intitulada Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES

<sup>2</sup>Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, cedido para a Supervisão de Formação Continuada do Departamento de Políticas de Formação da Secretaria de Educação - PJJ. E-mail: [rafamg@ig.com.br](mailto:rafamg@ig.com.br)

Terminado o meu horário de trabalho no laboratório de informática, comecei a preparar a máquina fotográfica e o caderno de anotações cotidiano da pesquisa para, então, seguir com o mergulho naquele *espaçotempo*. A caminho do segundo andar, comecei a contemplar alguns trabalhos que alunos e alunas haviam produzido durante as aulas e que foram expostos pelos corredores da escola.

Na época em que estava mergulhado para a tessitura da pesquisa, a escola ainda não havia passado pela pequena reforma para o início do ano de 2012. As produções dos alunos e alunas, expostas pelos corredores, puderam ser entendidas como divulgação na/da escola, mas também como uma maneira de dar outra estética ao *espaçotempo* escolar.

Ao percorrer os corredores da escola, recordei-me de uma leitura do texto de Macedo (2007), que traz uma reflexão sobre as imagens criadas quando percorremos os *espaçostempos* e neles percebemos as narrativas criadas a partir dos desenhos, textos, colagens e outros que expressam um pouco das emoções e razões que balizaram o momento daquelas produções.

Nas reflexões da autora podemos entender que:

essas histórias vão nos oferecer muitas possibilidades para melhor conhecê-los e compreendê-los. Sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve, vão compondo as imagens que constituem esses espaços. Imagens que se oferecem como pistas sobre o “não-visível” nas escolas e que vão, também, nos formando cotidianamente (MACEDO, 2007, p. 112).

Assim como Macedo (2007), busquei percorrer esses *espaçostempos* e deles captar algumas imagens fotográficas que podiam contar um pouco, ou não, a maneira como os sujeitos praticantes lidaram com o conhecimento e o buscaram ressignificar, junto aos alunos e alunas da escola, que carregavam suas marcas de ser/estar/sentir o mundo.

Podemos ter em mente as múltiplas possibilidades de leituras e usos dos murais, que apresentavam um pouco de nós, bem como aquilo que desejávamos *ensinaraprender*. Nos/dos murais da escola, encontramos diversas discussões que iam desde a importância de termos bons hábitos de higiene até a discussão sobre identidade/diferença, eixo-temático trabalhado durante aquele período.

Quero apontar, neste momento, a importância e a preocupação dos sujeitos praticantes em fazer com que, através dos murais, alunos e alunas pudessem dialogar entre si na busca de negociar a produção dos conhecimentos. Os valores que atribuímos às produções expostas, emergem com a preocupação dada em ressignificar os *espaçostempos* escolares e neles legitimar o conhecimento coletivamente produzido e ainda apontam como, em diferentes olhares, estas podem ser percebidas como experiências estéticas de conhecimento.

Neste sentido:

podemos pensar que as experiências estéticas que as professoras, junto com os seus alunos, realizam cotidianamente nas escolas muito podem nos dizer. Elas podem ser fontes de conhecimentos que pretendemos tecer sobre esses espaços/tempos, podem ser tratadas como pistas, que, quando entrelaçadas às histórias e imagens que temos na lembrança, produzem sentidos que passam também a fazer parte das redes de sujeitos que nos constituem (MACEDO, 2007, p. 121).

Tais experiências estéticas de conhecimento sobre a identidade e diversidade demonstram a maneira como os sujeitos praticantes buscam ressignificar o conhecimento no/do mundo. Enquanto contemplava os murais nos corredores, encontrei-me com a Profa. Bela, da disciplina de Artes. Conversamos um pouco sobre como andavam as coisas na escola e como até então estávamos nos colocando como sujeitos praticantes na mesma, pois, em 2011, era o nosso primeiro ano nessa instituição de ensino.

Bela e eu caminhávamos em direção à sala de aula da turma do 4º ano, enquanto conversávamos sobre alguns aspectos relativos aos nossos trabalhos. Trocávamos algumas ideias sobre o fato de que a disciplina de Artes poderia ser entendida de maneira contrária à simples produção de peças, artesanatos e desenhos em si.

Nesse momento, a professora relatou suas experiências em outras escolas, em que foi cobrada sobre o fato de a escola ter suas paredes “nuas” e quase sem exposições dos trabalhos de artes dos alunos e das alunas.

Perplexa com a situação, Bela me relatou que sua preocupação com relação à disciplina de Artes era fazer com que os alunos percebessem e compreendessem o processo de criação artística e não apenas a produção do material final. Passando pelos corredores, a professora ia mostrando alguns trabalhos produzidos pelas outras turmas.

*Bela - Sabe, Rafael, algumas escolas têm essa preocupação de emolduração, do trabalho pronto e exposto para apenas decorar ou enfeitar a escola. Nem toda atividade que eu faço em sala de aula é exposta, porque eu encaro como exercício, e a gente não tem que levar toda a obra como uma obra-prima... A obra-prima está em qualquer lugar, está na escola, está no museu, está na rua, está em casa... basta ter atenção do olhar, como ela é percebida e interpretada para o mundo. Da maneira como os alunos colocam, às vezes eu acho assim: que há trabalhos que são verdadeiras obras-primas. E eu me recuso a expor simplesmente como decoração. Eu posso sim valorizar a percepção dele, mas sem colocar em qualquer canto de uma parede; valorizar a percepção dele é fazer com que outras pessoas também percebam esse trabalho que ele*

*teve. Esse é o problema da escola, como é vista também a arte pelos professores, por diretores, por gestores. Como é vista essa concepção artística? Eu não proponho uma atividade como uma fôrma pronta. Eu fico me policiando para não ir ao quadro e fazer qualquer coisa, porque, se eu crio um risco no quadro, já é algo para eles copiarem, eles se sentirem influenciados. E eu não quero influenciar em nada, eu quero que surja deles. Eu só quero que eles sejam influenciados pelo mundo onde eles vivem e a maneira como percebem suas vivências. Acredito que assim podemos criar e formar uma concepção estética crítica*

A partir da conversa com a Profa. Bela, percebi que a mesma passou constantemente por determinadas incompreensões acerca do desenvolvimento dos trabalhos da disciplina sob sua responsabilidade, uma vez que, durante muito tempo, a relação da arte com a educação foi permeada pela noção de que a mesma apenas serviria para capacitar, tecnicamente, ou ainda, ter todo o conhecimento da sua área de trabalho reduzido a uma mera atividade manual a ser exposta sem nenhum sentido.

Loponte (2011) corrobora a situação narrada pela professora, quando aponta que a arte na educação acaba sendo uma área ainda marginalizada no currículo ou considerada como atividade extracurricular, sem importância e vivida como acessória ou alentadora das disciplinas consideradas importantes. O que aponta outros horizontes, segundo a autora, é o fato de a arte, sobretudo a arte no campo da educação, ter seus avanços nas discussões do seu papel no cotidiano escolar.

Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo mais que a criatividade “pedagógica” permitir (LOPONTE, 2011, p. 40).

A capacitação artística e técnica, para os alunos, pode até ter a sua importância, no entanto, a sensibilidade estético-expressiva tem papel primordial no processo de formação das crianças. Em seu ponto de vista, a arte na educação vem para auxiliar na construção de uma maneira crítica de se compreender modelos e referenciais estéticos de forma ética.

Acompanhava a aula da professora na turma do 4º ano e Bela mostrava-me como as crianças, literalmente, utilizavam o corpo no processo de produção de murais artísticos com base em fotografia de casarões de Juiz de Fora. Nesse momento, pude notar uma empolgação na fala da professora, exemplificando várias teorias das artes, que naquele momento, os alunos e as alunas utilizavam sem perceber.

As crianças rolavam, sentavam e se posicionavam de diferentes maneiras no chão para chegarem ao resultado que desejavam. Naquele momento, a professora mencionou que, na pintura, existem dois principais focos e que o chão era um deles. Porém, seu desejo era que os alunos e as alunas pintassem os murais em pé, para que nesse movimento, tivessem uma experiência estética.

Acerca da experiência estética Oswald (2011) no aponta que:

a experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar a sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita (OSWALD, 2011, p. 25).

Segundo a professora, no chão existe uma perspectiva pós-moderna de trabalho, na qual a visão da extensão prevê uma pintura sem limitações e delimitações, na qual o processo apresenta-se livre em suas expressões. O desejo em trabalhar com a pintura em pé, expressava a perspectiva da visão de uma janela, de uma moldura e a professora queria trabalhar a diferenciação desses dois modelos. No entanto, a falta de cavaletes e o espaço físico da sala em divisórias de madeira dificultavam.

Percebemos que uma maior compreensão da arte, enquanto área de saber, estando contextualizada nas mais diferentes formas e maneiras nas/das vidas dos alunos, demonstra estar pautada por uma racionalidade estético-expressiva, designa-se como um conhecimento emancipatório, por residir nos prazeres da autoria e da solidariedade e por trazer à tona formas de expressão diferentes daquelas compreendidas pela racionalidade regulatória, assente em noções do senso comum de cada criança.

Inserido no mesmo contexto, o Prof. Alef, da disciplina de Teatro, declarou enfrentar situações parecidas, com relação ao entendimento da função da sua área de atuação na/da escola. Quando conversamos sobre as suas aulas, o professor apontou que existia um conflito muito grande em relação à forma de preparar as suas atividades.

Segundo o professor, trabalhar o teatro na educação era como viver com uma espécie de conflito entre a técnica e a emoção. Além de cuidar de um espetáculo teatral dotado de detalhes, tecnicamente, coerentes, é preciso fazer com que, através dos ensaios e da preparação para as apresentações, os alunos e as alunas possam perceber o mundo de outra forma. É essencial também buscar, de maneira interdisciplinar, trabalhar com as outras áreas de conhecimento.

Para ambos os sujeitos praticantes, Alef e Bela, as artes podem ser excelentes catalisadoras de experiências estéticas dos modos de vida e da própria maneira de se colocar no mundo. Tal fato, vai ao encontro do que Loponte (2011) aponta como alternativa de percebimento das artes em suas múltiplas possibilidades de se filiar no currículo e nas disciplinas do mesmo, onde arte e experiência estética possam sacudir as ideias comuns e ambicionar uma formação arejada e inquieta, que ilumina nossos dias nos pequenos gestos, metáforas e desejos.

A preocupação de Alef e Bela, no que se refere à maneira com a qual buscavam lidar com os conhecimentos, que praticavam e *ensinavamaprendiam* pode ser desinvisibilizada na discussão que Santos (2006) faz, quando toma a racionalidade estético-expressiva como catalisadora do conhecimento-emancipação, tendo a autoria e a artefactualidade discursiva como pilares que a dimensionam. Ambos buscavam trabalhar e servir de caminhos para driblar os fatores regulatórios que lhes eram (im)postos.

Nas conversas e vivências no/do/com o cotidiano da escola, é perceptível que alguns preceitos modernos, teorizantes e que impõem práticas padronizadas e homogêneas coexistem com o desejo, a força e a coragem de realizar práticas cunhadas em um sentido emancipatório. Se a opção for por uma racionalidade estético-expressiva que fomenta o conhecimento-emancipação, as práticas centradas, nessa alternativa de trabalho, encontram caminhos potentes e problematizadores do *status quo* do conhecimento escolar.

É preciso sinalizar que a noção trabalhada não se limita apenas a perspectiva das artes e do teatro, porém, para este texto, optamos por considerar as dimensões discutidas anteriormente e vislumbradas na desinvisibilização das experiências estéticas cotidianas da escola.

Cabe apontar que a Escola Bom Pastor não está isenta de cobranças e nuance do conhecimento-regulação em suas práticas. No entanto, foi possível perceber a preocupação dos sujeitos praticantes em buscar uma forma de fazer com que as atividades de todas as disciplinas dialoguem e superem a fragmentação disciplinar, que é comum e inerente aos cotidianos escolares.

Se aqui buscamos desinvisibilizar as alternativas e potências dos *fazeressaberes* cotidianos, centrado na resignificação dos conhecimentos praticados e das experiências estéticas, acreditamos na necessidade de se buscar maior visibilidade para as práticas cotidianas que ofereçam possíveis desdobramentos e que, no conjunto das nossas experiências e *fazeressaberes*, possam ir ao encontro da formação integral do sujeito.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral**. Juiz de Fora: EDITAR, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In.: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 39-52.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, abr. 2007, p. 111-128.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In.: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 23-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



# A obra de Daniel Rodrigues na Escola Municipal Padre Wilson

Ângela Maria de Jesus Batista<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente relato é um registro de uma vivência como professora responsável pelo Projeto Ler e Contar na Escola Municipal Padre Wilson, através do qual, destaco a interação dos alunos com a obra do artista Daniel Rodrigues. Esta atividade foi possível através do projeto “Ciranda das Artes”: uma ação promovida pela Secretaria de Educação que contribui para promover o contato dos alunos com os artistas da cidade e ampliar a referência artístico-cultural.

Neste relato, procuro apresentar a relação entre o artista, a obra e os nossos alunos com quem partilhei/apreciei suas ilustrações no livro “Dossiê Saci”, de Margareth Marinho e na publicação Juiz de Fora a Cidade em Revista, que compõem o acervo da biblioteca da escola. Sobretudo, procuro mostrar como a obra do artista esteve presente nas oficinas literárias, em que procurei explorar as ideias e as características desta produção artística. Sobre a rede de significados que esta atividade propiciou, descrevo a seguir.

## **PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade · Produção Artística · Recriação

Em março, a Ciranda das Artes volta a girar! Foi com grande expectativa que recebemos esta informação e a consulta sobre o interesse em receber um artista, em nossa escola, para bater um papo com os alunos. Com isso, informamos o nosso interesse em participar desta ação, que contribuiria significativamente para a compreensão da arte como conhecimento e cultura, a expressão e a apreciação da produção artística.

Como metodologia do Projeto Ler e Contar, tenho promovido ações que assegurem aos nossos alunos/leitores a apropriação da leitura e escrita e o desenvolvimento da oralidade: a escuta, a leitura de diversos textos literários, vivências culturais, a arte de contar histórias, o apreciar e valorizar a produção artística, a fruição e a produção de textos são atividades desenvolvidas em nossas aulas/oficinas.

Nesse contexto, temos proporcionado aos nossos alunos/leitores a aproximação com obras de autores, ilustradores e artistas juiz-foranos. Em junho, recebemos o artista Daniel Rodrigues, através do Ciranda das Artes. Neste encontro, os alunos puderam expor ideias, sentimentos e emoções ao artista a respeito de sua produção.

<sup>1</sup>Especialista em Psicomotricidade – Professora Regente e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - [angelamariadejesusbatista@yahoo.com.br](mailto:angelamariadejesusbatista@yahoo.com.br)

Para receber Daniel Rodrigues, pesquisei no acervo da biblioteca da escola, títulos da literatura infantil e publicações com suas ilustrações e partilhei as informações com os alunos para aproximá-los de sua obra.

Com a divulgação dos títulos “Dossiê Saci,” de Margareth Marinho, ilustrado por Daniel e a publicação Juiz de Fora a cidade em revista, os alunos conheceram o trabalho do artista, apreciando suas ilustrações. Foi perceptível o encantamento dos alunos com a criatividade e a inventividade presentes em seu trabalho.

Nas oficinas, surgiu a produção de textos coletivos que traduziam o olhar dos alunos para as ideias que tiveram a partir da apreciação das ilustrações da obra “Dossiê Saci”. Para os alunos, o texto criado, a partir das ilustrações de Daniel, configurou-se como um momento em que conseguiram imprimir um ritmo alegre próprio das crianças, num misto de criação, apropriação e recriação: contando a história que as imagens revelavam-lhes. Ao longo do contato com a obra, os alunos interagiram com outras linguagens como a música “Saci”, composição de Guto Graça Mello, a leitura da história “Dossiê Saci” e na apreciação da produção artística. Num espaço ambientado por mim, em colaboração com os alunos, dispusemos os ovos de galinha derrubados, os bambus, criando a certeza de que um grande redemoinho passara por ali, o que retratava as traquinagens do Saci. Daniel Rodrigues foi recebido pelos integrantes do Projeto Ler e Contar, que apresentaram algumas histórias do repertório do grupo, fizeram-lhe perguntas sobre a sua produção artística e suas experiências enquanto ilustrador e leitor e apresentaram os textos produzidos, quando vivenciaram uma experiência estética enquanto o artista ilustrava-os. Foi um momento mágico em que estiveram presentes a percepção e a sensibilidade estética.

Deste modo, o trabalho contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência de elaborar textos, ler gêneros como: texto informativo e literário em seus suportes, saber ver e analisar as imagens a partir do estudo da obra e vida do artista e conhecer as motivações que levam artistas a produzirem suas obras.

Por meio deste relato, registro o meu encantamento com a obra de Daniel Rodrigues e a inquietude que provocou-nos a sua arte.

## **REFERÊNCIA**

MARINHO, Margareth Assis – Dossiê Saci – Edições FUNALFA .2008 Secretaria de Educação Juiz de Fora, a cidade em revista

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

## CADERNOS PARA O PROFESSOR

ISSN 1678-5304 – QUALIS B2 “ENSINO”

A Revista *Cadernos para o Professor* é uma publicação oficial da rede municipal de ensino – Secretaria de Educação vinculada ao Departamento de Políticas de Formação, destinada à divulgação da produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à educação básica.

A revista está indexada pelo ISSN 1678-5304, sendo um periódico de caráter científico que publica artigos, relatos de experiência, resenhas de obras literárias, filmes, teatros e resumos de teses e/ou dissertações defendidas.

Desde 2006, a revista recebe os trabalhos encaminhados em fluxo contínuo. O trabalho encaminhado será avaliado por nossos pareceristas e, no caso de parecer favorável, será publicado conforme a periodicidade da revista.

*Cadernos para o Professor* é um periódico nacional classificado como **B2** no Qualis/Capes na área de “Ensino”.

### DIRETRIZES PARA AUTORES

#### 1 Gêneros de texto aceitos para publicação

**1.1 Artigos** devem se fundamentar em estudos bibliográficos e/ou resultados de pesquisas abordando temáticas novas ou já estabelecidas no campo educacional que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise.

**1.2 Relatos de experiência** devem descrever e/ou dissertar sobre ações educativas de âmbito escolar desenvolvidas em sala de aula e/ou extraclasse com o intuito de divulgar a qualidade de trabalhos realizados nas escolas municipais, bem como ampliar as contribuições que tais experiências podem trazer aos demais

profissionais da área de educação do município de Juiz de Fora.

**1.3 Resenhas de obras literárias, filmes e/ou teatros** devem apresentar o conteúdo de uma obra literária, filme e/ou teatro acompanhada de uma avaliação crítica. Expõe-se claramente e com certos detalhes o conteúdo, o propósito e o método utilizado na obra para posteriormente desenvolver uma apreciação crítica do conteúdo, da disposição das partes, do método, de sua forma ou estilo e, se for o caso, da apresentação tipográfica, formulando um conceito da obra.

**1.4 Resumos de teses e/ou dissertações** destinam-se à divulgação de pesquisas desenvolvidas no campo educacional, devendo ter no mínimo 150 palavras e no máximo 500, contendo título, autor, orientador, instituição e data da defesa pública.

Artigos, Relatos de experiência, Resenhas e Resumos serão submetidos à análise crítica de pelo menos dois consultores *ad hoc* e/ou analisados pelo Conselho Editorial. Pareceres não aceitos para publicação serão comunicados ao autor principal.

#### 2 Formatação e normatização do texto

Os trabalhos – depois de submetidos à revisão gramatical e ortográfica – deverão ser enviados para a **Revista Cadernos para o Professor** obedecendo às orientações indicadas a seguir. O não cumprimento dessas exigências implicará a devolução do texto ao seu autor a fim de que sejam feitas as correções necessárias.

##### 2.1 Folha de encaminhamento

###### 2.1.1 Conteúdo

- título do trabalho;
- resumo do texto em língua portuguesa (15 linhas) e palavras-chave;
- nomes e titulação do(s) autor(es);
- endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo.

###### 2.1.2 Formatação

A que será indicada no item 2.2 destas orientações.

##### 2.2 Corpo do trabalho

2.2.1 Título: alinhamento justificado, em maiúsculas e em negrito, separado do texto por dois espaços em branco.

2.2.2 Fonte: Arial, tamanho 12 – exceto citações de mais de três linhas, legendas de ilustrações, tabelas (tamanho 11) e notas de rodapé (tamanho 10).

2.2.3 Parágrafo: recuo de 1,25cm.

2.2.4 Espaço entrelinhas: 1,5cm – exceto citações de mais de três linhas, notas de rodapé, legendas de ilustrações e tabelas e resumo (entrelinhas simples).

2.2.5 Alinhamento: justificado.

2.2.6 Paginação: a partir da primeira até a última folha digitada (algarismos arábicos, fonte tamanho 11, na margem direita superior).

2.2.7 Margens: superior e esquerda – 3cm; inferior e direita – 2cm.

2.2.8 Referências: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.

2.2.9 Citações e notas:

- citações de até três linhas: devem ser apresentadas no corpo do texto, assinaladas por aspas duplas e seguidas da identificação (autor, data, número da página);

- citações com mais de três linhas: devem ser apresentadas isoladamente (a uma linha em branco do corpo do texto), em fonte Arial tamanho 11, com entrelinhas simples, justificadas, com recuo de aproximadamente 4cm a partir da margem esquerda, seguidas de identificação (autor, data, número da página);

- notas de rodapé: apresentadas em sequência numérica na parte inferior da página em que foram inseridas, digitadas com entrelinhas simples, justificadas, em tamanho 10; entre as notas deve ser deixado o espaço de uma linha em branco.

2.2.10 Figuras, gráficos, tabelas ou fotografias:

- apresentados de acordo com as normas da ABNT em vigor;
- deverão ser titulados e conter indicação dos locais onde serão incluídos, bem como apresentar referência de sua autoria/fonte;

- as ilustrações inseridas nos trabalhos deverão ser encaminhadas também em arquivo JPG (resolução de 300 dpi).

2.2.11 Quantidade de páginas:

- artigo: máximo de 15 páginas;

- relato de experiência: máximo de 7 páginas;

- resenhas: máximo de 2 páginas;

- resumos de teses e/ou dissertações: máximo de 500 palavras.

#### 3 Demais informações

##### 3.1 Encaminhamento

Os trabalhos deverão ser encaminhados à **Revista Cadernos para o Professor** através do e-mail [cadernos@pjf.mg.gov.br](mailto:cadernos@pjf.mg.gov.br) contendo **arquivos digitais**:

- da folha de encaminhamento e do texto a ser publicado, conforme as orientações do item “Formatação e normatização” (arquivo do Word 97-2003);
- dos arquivos das ilustrações (caso houver, em arquivo jpg, resolução de 300 dpi).

Também é possível encaminhar os textos via protocolo da Secretaria de Educação à Revista Cadernos para o Professor – Supervisão de Pesquisa e Linguagem – DPF, devendo constar de mídia (CD) com os arquivos acima listados.

##### 3.2 Observações importantes

3.2.1 O corpo do trabalho **NÃO** deverá apresentar nenhuma informação que identifique seus autores.

3.2.2 **NÃO** serão aceitos trabalhos cujos arquivos digitais sejam encaminhados em disquete.

3.2.3 Caso o trabalho seja enviado por e-mail, verifique o recebimento de mensagem de confirmação.



**JUIZ DE FORA**  
PREFEITURA

Secretaria  
de **Educação**