

ANAIS

V Seminário Nacional do Ensino Médio



Seminário Nacional  
do Ensino Médio

UERN - MOSSORÓ (RN)  
11, 12 E 13 DE ABRIL DE 2018

*A escola que persiste:  
Desafios pela inclusão, diversidade e qualidade  
do ensino na escola pública em tempo de crise*

REALIZAÇÃO

Contexto  
INSTITUTO DE PESQUISA, CONSULTORIA E TREINAMENTO  
UERN CNPq



Universidade do Estado  
do Rio Grande do Norte

UFERSA



APOIO



**A ESCOLA QUE PERSISTE: DESAFIOS PELA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E QUALIDADE DO  
ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE CRISE**

**Organizadores:**

Jean Mac Cole Tavares Santos

Maria Kélia da Silva

Francisca Natália da Silva

Maria de Fátima da Silva Melo

**SENACEM/ENACEI - A ESCOLA QUE PERSISTE: DESAFIOS PELA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE CRISE**

© V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade.  
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

**REALIZAÇÃO**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)  
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

**APOIOS**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)  
Faculdade de Educação (FE/UERN)  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)  
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UERN)  
Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)  
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)  
Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

**V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade**  
(11, 12, 13.: abril: 2018: Mossoró - RN)

Anais do Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade: A Escola que Persiste: Desafios pela Inclusão, Diversidade e Qualidade do Ensino na Escola Pública em Tempo de Crise – 11 a 13 de abril de 2018, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Mossoró: UERN, 2018.

1. Ensino Médio 2. Escola Pública 3. Inclusão 4. Diversidade 5. Qualidade de ensino.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

**ISSN: 2447-0783**

---

## COORDENAÇÃO GERAL

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)  
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)  
Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)  
Maria Kélia da Silva (UERN)  
Lavínia Maria Silva Queiroz (UERN)

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Márcia Betânia de Oliveira (UERN)
Anaylla da Silva Lemos (UERN)	Maria Auxiliadora Alves Costa (UERN)
Brena Kesia Costa Pereira (UERN)	Maria de Fátima da Silva Melo (UERN)
Erivelton Nunes de Almeida (UERN)	Maria de Fátima Lopes da Silva (UERN)
Edilene da Silva Oliveira (UERN)	Maria Kélia da Silva (UERN)
Eliel Moraes da Silva (UERN)	Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)
Francisca Natalia da Silva (UERN)	Maquézia Emilia de Moraes (UERN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Mayara Viviane Silva de Sousa (UERN)
Francisco José Balduino da Silva (UERN)	Suzana Paula de Oliveira Pereira (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Lavínia Maria Silva Queiroz (UERN)	

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro (UEPB)
Profa. Dra. Betania Leite Ramalho (UFRN)	Profa. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Profa. Dra. Cibele Naidhig de Sousa (UFERSA)	Profa. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza (UEPB)
Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)	Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)	Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis (UERN)
Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC)	Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)
Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto (UFERSA)	Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)
Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (UERN)	Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA)
Profa. Dra. Francisca Vilani de Souza (SEEC)	Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo (UEPB)
Profa. Dra. Geovania da Silva Toscano (UFPB)	Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)	Prof. Dr. Rommel Wladimir de Lima (UERN)
Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)	Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN)	Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (UFAL)
Profa. Dra. Janote Pires Marques (IFMA)	Profa. Dra. Sandra Maria Araújo Dias (UFPB)
Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (UERN)
Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)	Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)
Prof. Dr. José Paulino Filho (IFESP)	Profa. Dra. Veronica Maria de Araújo Pontes (UERN)
Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)	Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Prof. Dra. Luciana Medeiros Bertini (IFRN)	

**Cultura, arte, comunicação e  
educação**

**09**

## SUMÁRIO

1. Grupo de teatro catarse: o teatro como possibilidade de diálogo sobre a intolerância na atualidade  
*Ana Luiza Palhano Campos Silva, Monick Munay Dantas da Silveira Pinto*
2. O programa das práticas instrumentais do curso de música da UERN: concepções para a utilização do saxofone em situações específicas de sala de aula  
*Antônio Carlos Batista de Souza*
3. Imagem na sala de aula: diálogos e desafios  
*Erika Leticia de Almeida Silva, Hélio Junior Rocha de Lima*
4. Poesia e autoformação: vida e arte como caminhos educativos  
*Fabricio Augusto Acácio de Brito, Francisca Joseneide da Silva, Karlla Christine Araújo Souza*
5. As rodas de música do projeto de extensão “expressão musical (musicalização infantil)”: um relato de experiência sob a ótica dos monitores  
*Flávia Maiara Lima Fagundes, Bruno Alisson Alves Hermínio, Alan Rommel Rodrigues Veras*
6. A experiência formativa teatral em espaços educativos na cidade de Barbalha/CE: grupo de teatro “louco em cena”  
*Hugo de Melo Rodrigues, José Albio Moreira de Sales*
7. Tradução como forma de comunicação entre culturas nos poemas filosóficos Morais de Sor Juana Inés de La Cruz.  
*Jeffeson Thiago Bessa Moura*
8. O patrimônio cultural no contexto das novas ruralidades do semiárido nordestino  
*Gionara Bruna Alves de Oliveira*

## GRUPO DE TEATRO CATARSE: o teatro como possibilidade de diálogo sobre a intolerância na atualidade

Ana Luiza Palhano Campos Silva<sup>1</sup>  
Monick Munay Dantas da Silveira Pinto<sup>2</sup>

**RESUMO:** A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso a estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Nesta perspectiva, este trabalho visa apresentar um relato sobre uma proposta pedagógica interdisciplinar, nas áreas de Literatura e Teatro, desenvolvida com alunos e alunas do IFRN, campus Santa Cruz, no Grupo de Teatro Catarse que teve como fio condutor a discussão sobre a intolerância, em especial, as intolerâncias racial e de gênero. O processo de criação artística culminou na construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O pagador de Promessas” de Dias Gomes. O presente relato foi construído a partir das percepções, anotações e registros visuais das professoras e integrantes do grupo. O trabalho dialoga com autores como Merleau-Ponty (1999), Moisés (2001), Desgranges (2003), Cortella e Yves (2005) e Engel (2000).

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro. Literatura. Interdisciplinaridade. Intolerância.

### INTRODUÇÃO

A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso à estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Assim, a partir desta percepção, em consonância com os princípios básicos da formação humana integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, foi criado o “Grupo de Teatro Catarse”, projeto de extensão do *campus* Santa Cruz, que propõe a interface entre o teatro e a literatura visando contribuir com o desenvolvimento humano, artístico e cultural da comunidade interna e externa ao *campus*.

Nesse sentido, considerando que ler e interpretar (personagens, símbolos, textos) trata-se também de um gesto político, pois permite ao leitor compreender-se enquanto agente social, sujeito inserido numa sociedade, que possui uma pluralidade cultural, que requer que homens e mulheres atentem e respeitem as diferenças socioculturais, bem como percebam as intersecções que nos ligam e proporcionam a construção do nosso ser, o projeto de extensão Grupo de Teatro Catarse visa proporcionar formação continuada na linguagem teatral aos alunos do *campus* Santa Cruz, incentivando o hábito de ler e a disseminação do texto criativo, por meio do estudo de textos diversos (literários e não-literários) e da criação de espetáculos teatrais que dinamizem o acesso à literatura e ao teatro.

Além disso, o Grupo de Teatro Catarse busca incentivar a leitura crítica não somente nos discentes que fazem parte diretamente do projeto, como também

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Cênicas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Santa Cruz – ana.palhano@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Profissional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Santa Cruz – monick.munay@ifrn.edu.br

proporcionar, àqueles que participam das apresentações, um debate sobre os temas que são abordados nas encenações. Trata-se assim do estímulo à “curiosidade epistemológica” que, segundo Paulo Freire (2005), é um dos fatores que incentiva o desenvolvimento do nosso senso crítico acerca das coisas.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre o processo de criação artística desenvolvido em 2017, com o Grupo de Teatro Catarse, grupo formado atualmente por 15 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente do IFRN, *campus* Santa Cruz, que possuem idades entre 15 e 24 anos. O processo, alvo deste relato, culminou com a construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O pagador de Promessas” de Dias Gomes, cuja temática escolhida, a intolerância, em especial a intolerância racial e de gênero, além de ser relevante para a sociedade atual também configura-se como tema de extrema importância para o universo estudantil.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com a linguagem humana tem influenciado muitos estudiosos ao longo do tempo. A linguagem é o instrumento mais eficaz de que dispõe o homem para agir e interagir socialmente. Com ela e por ela o homem constitui e fundamenta o conceito de ego, de sujeito atuante no seu meio, responsável por suas escolhas. Segundo Borba (1987), a linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade expressa através de conjuntos organizados – língua – de que se servem as comunidades para interagirem em sociedade.

A língua, como código de regras, utiliza-se de mecanismo abstrato para desempenhar seu papel de promover relações entre os indivíduos que a utilizam, culminando no discurso, que também é denominado de fala. Desse modo, quando se fala, ela é utilizada em sua essência, exatamente como ela é, natural e comumente aplicável nos atos de fala.

Assim, a língua tem o papel de promover relações entre os indivíduos e, portanto, constitui o meio mais eficaz para a comunicação entre eles. Desta feita, os falantes de uma língua conseguem veicular sentimentos, pensamentos, emoções etc.

Logo, a literatura, por ser a arte da palavra, mais do que uma forma de transmitir o que se vê no mundo, é instrumento de interação social, seja na transmissão de conhecimentos, seja na formação da cultura de uma sociedade. Como nos diz Cereja e Magalhães (2000, p. 40), “partindo das experiências pessoais e sociais, o artista recria ou transcreve a realidade, dando origem a uma supra-realidade ou a uma realidade ficcional”. Logo, a literatura traz consigo uma multiplicidade de significados que podem ser interpretados por qualquer indivíduo, pois ela é viva e muitas vezes é instrumento transformador da própria sociedade.

Moisés (2001, p.15), diz que devemos, quando possível, dividir a obra literária como *documento* e como *testemunho*, pois:

(...) o discurso literário é dividido como uma prova, um texto que nos transmite conhecimento, saber, ensinamento, um espelho onde se reflete a realidade concreta e dos fatos, e como a expressão de um modo particular de ver o mundo, mas que serve de apoio ao estabelecimento da verdade. Como documento, o discurso literário



reproduz com a objetividade possível o contexto que o suscita; como testemunho, refrata-o, graças à intervenção da subjetividade.

Desta forma, a literatura faz uma ponte entre ficção e realidade, na qual uma interfere na outra, mesmo que indiretamente. Podemos aliá-la à imaginação, ao prazer, à arte e à história literária, através do conhecimento e do estudo dos textos literários em completude com a história da humanidade.

No que diz respeito à linguagem dramática, compreendendo a importância do estudo teatral no desenvolvimento cognitivo, sociocultural e crítico dos sujeitos, a investigação dos gestos numa perspectiva de diálogo com a linguagem escrita e falada aparece como importante referencial na estruturação do Grupo de Teatro Catarse. Primeiro recurso de comunicação utilizado pelos homens, o movimento corporal e o gesto trazem em si infinitas cargas simbólicas e, portanto, expressivas, estabelecendo desta maneira, canais de ligação entre os seres e o espaço, local onde são estabelecidos os processos comunicativos de uma sociedade.

Entendendo ser no processo de comunicação que o sujeito compreende-se enquanto agente social, e que tal processo também abarca os gestos, faz-se necessário um estudo crítico da linguagem teatral para além da memorização de textos. É preciso que os alunos compreendam o significado dos códigos estudados e não somente os reproduzam, para que desta maneira haja um real desenvolvimento crítico destes. Sendo assim, abordamos um estudo do teatro na perspectiva do corpo e seus múltiplos saberes, ao entender que este:

(...) é nosso meio geral de ter no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

De acordo com o filósofo fenomenólogo Merleau-Ponty (1999), é no corpo e pelo corpo que se dá o processo de percepção do mundo, ou seja, por meio das nossas relações com as pessoas e o espaço é que significamos as coisas, dando-lhes sentido. Nesse ínterim, uma linguagem que emerge do corpo aparece como essencial na interação entre os seres e o estabelecimento dos processos comunicativos e pensamento crítico, aspectos fomentados nas múltiplas possibilidades de leitura (textos, imagens, gestos) vivenciadas no Catarse.

Nesse sentido, podemos apontar que a experiência com o teatro, arte na qual o corpo exerce papel central na comunicação, possui importante papel na formação de adolescentes e jovens, pois cria oportunidades para que estes possam se comunicar com mundo a sua volta de modo lúdico, criativo e imaginativo, fornece instrumentos para uma apropriação crítica de saberes culturais e estéticos produzidos pela sociedade que estão inseridos, como também por outras sociedades, apresenta possibilidades de trabalho profissional com Arte e auxilia no desenvolvimento pessoal e social, uma vez

que trabalha aspectos como atenção, concentração, prontidão, foco, memorização, controle da respiração, autocontrole, intencionalidade do olhar, dicção e projeção vocal, trabalho em equipe, cooperação, entre outros aspectos.

Além disso, a experiência com o teatro na escola fornece aos estudantes os instrumentos para que eles possam se apropriar dos códigos da linguagem teatral, o que por sua vez contribui para a descoberta do prazer estético, pois “o prazer de assistir espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem, que amplia o interesse pelo teatro à proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações”. (DESGRANGES, 2003, p.33):

E para muito além de formar espectadores para o teatro, a experiência com esta linguagem artística na escola também pode contribuir para formar cidadãos críticos e atentos ao contexto em que estão inseridos, pois considerando que vivemos num mundo amplamente espetacularizado, formar espectadores consiste também em estimular indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Concordando novamente com Desgranges (2003, p.33), acreditamos que:

A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia a dia. (...) Com um senso-crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador procura estabelecer novas relações com o entorno e as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-lo.

Sendo assim, em 2017, a escolha da Intolerância como tema gerador do processo de criação artística do novo espetáculo do Grupo de Teatro Catarse não poderia ser diferente, haja vista ser este um tema latente na atualidade e urgente de debate, uma vez que a cada dia somos surpreendidos com notícias que envolvem alguma prática de intolerância, que por sua vez se manifesta em diversas formas de violência (verbal, física e simbólica), num vasto número de agressões contra minorias sexuais, étnicas ou religiosas, por exemplo.

A intolerância é entendida aqui como a falta de compreensão ou respeito aos que possuem características diferentes (classes sociais, raças/etnias, orientações sexuais, gêneros e visões religiosas), um tipo de atitude que nasce do preconceito. Logo, o contrário da intolerância não é a tolerância e sim o reconhecimento do outro como um sujeito de direito à vida, à expressão, à liberdade. Esta concepção se pauta no pensamento de autores como Jacquard (1997) e Cortella e Yves (2005).

Jacquard (1997), por exemplo, chama a atenção para não confundirmos respeito com tolerância, uma vez que “a tolerância é uma atitude muito ambígua. Tolerar é julgar-se em condições de dominar, julgar; é ter de si mesmo um conceito o bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos” (JACQUARD, 1997, p. 4).

Para Cortella e Yves (2005), o uso corrente do termo tolerância também é problemático:

(...) Eu venho me rebelando há certo tempo contra a palavra “tolerância” (...) acho que a palavra “tolerância” produz quase um sequestro semântico, pois quando alguém a usa está querendo dizer que *suporta* o outro. Afinal tolerar é suportar (...) Eu o suporte, aguento.

Você não é como eu, aceito isso, mas continuo sendo eu mesmo. Não quero ter contato, só respeito a sua individualidade. Em vez de utilizar a palavra “tolerância”, tenho preferido outra: “acolhimento”. Há uma diferença entre tolerar que você não tenha as mesmas convicções que eu — sejam religiosas, políticas ou outras — e acolher suas convicções. Porque acolher significa que eu recebo na qualidade de alguém como eu. (CORTELLA e Yves, 2005, p. 28-29)

Esse acolhimento não significa concordar com as opções do outro; não significa tentar mudar o modo de ser do sujeito tolerante nem do outro, significa respeitar o direito do outro a ser diferente com suas escolhas e modos de ser, sentir e estar no mundo.

Nesse sentido, sabendo que as concepções e representações culturais orientam as pessoas em suas ações do dia a dia e entendendo que o ser humano é um ser construído historicamente, percebemos que a intolerância tem marcado as relações sociais ao longo da história do homem e gerado grandes conflitos, sofrimento e opressão às minorias sociais, como exemplo disso podemos citar o regime escravocrata no século XIX, a Segunda Guerra Mundial no século XX e suas trágicas consequências, que foram orientadas pela ideia do outro, no caso, o negro e o judeu como inferiores ao branco e ao europeu.

Desta percepção, decorre a necessidade de nós, educadores, em nosso ambiente de trabalho, a escola, compreender que valores enraizados em uma sociedade influenciam de forma decisiva o pensamento e a vida cotidiana das pessoas. Logo, ações que possam provocar reflexões e contribuir com a desconstrução de preconceitos são de extrema importância no trabalho educativo para que assim possamos criar novos paradigmas de convivência.

Nesse sentido, acreditamos que a educação pode contribuir de forma decisiva no processo de reconstrução das representações sociais e que projetos educativos possuem potencial para fazer os sujeitos envolvidos (re)conhecer problemas sociais, compreender a sua origem, o seu significado e sua perpetuação e impactos na vida cotidiana.

Dessa forma, para que as mudanças culturais sejam efetivas é fundamental mudar as representações e concepções pessoais e nesse sentido, o trabalho com o coletivo, com o grupo de teatro, representa uma importante ferramenta para discussão e reflexão sobre a intolerância, um lugar privilegiado para construção de uma cultura de paz, no qual a convivência, a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a amizade, o respeito mútuo e o cuidado com o outro sejam condição indispensável para superação de determinados valores e para o desenvolvimento de um convívio social mais harmônico.

Sendo o teatro uma narrativa simbólica que se utiliza de vários elementos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação, gestos, sons, entre outros) para acontecer, o processo de leitura não acontece somente por parte do elenco da encenação, mas também do público que participa de uma apresentação teatral. Nesse sentido, o espectador também estabelece conexões entre os elementos apresentados na peça num processo de decodificação e significação, acontecendo dessa maneira um jogo entre ator e plateia, logo, com isso, também podemos falar num estímulo à leitura do espectador que ultrapassa o âmbito da composição cênica a ser apresentada, pois:

Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana (Benjamin, 1994), que sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. Desgranges (2006, p.24)

E uma vez que ler também é compartilhar experiências estéticas que vão além da criação consciente de códigos, trata-se de uma interpretação e estabelecimento de ideias que contaminam nossas ações e embasam o que chamamos de subjetividade. Os sujeitos não “gostam por gostar” de algo, nossas valorações encontram-se ligadas às nossas vivências perceptivas de mundo, nossas experiências, como nos apontou Merleau-Ponty (1999). Sendo assim, no Grupo de Teatro Catarse a promoção de interfaces entre a leitura das linguagens literária e teatral, procura ampliar o repertório gestual, escrito e falado dos alunos participantes como também do público presente em nossas produções artísticas.

## **METODOLOGIA**

O presente relato de experiência foi construído a partir das percepções, anotações e registros visuais das professoras coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse, ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador” e de relatos dos estudantes participantes do grupo. Embora, neste artigo, tenhamos nomeado o processo de criação, é necessário destacar que ele teve início com a escolha da temática da intolerância, sem sabermos exatamente o que resultaria desse processo de investigação. A construção do texto “O pagador”, como proposição de apropriação literária do texto original “O pagador de Promessas” do dramaturgo baiano Dias Gomes, se deu no curso do processo, a partir do levantamento de material com os estudantes e da observação de suas linhas de interesse, da percepção do que eles gostariam de comunicar por meio do teatro, uma vez que o olhar que lançamos para o grupo, de professoras/pesquisadoras, é influenciado pelos princípios da pesquisa-ação, uma metodologia que pode ser compreendida, conforme Engel (2000, p. 182), como:

(...) um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado com o Grupo de Teatro Catarse orienta-se pela ação-reflexão-ação, pois à medida que os alunos respondem aos estímulos dados, seja por meio das discussões ou das práticas teatrais, o processo artístico e didático vai sendo retroalimentado e reorganizado e as estratégias de intervenção vão sendo refletidas e reelaboradas. Desse modo, segue a descrição do processo.

Ao escolhermos o tema da intolerância para trabalhar com os estudantes, demos início ao processo com o seguinte questionamento: “o que é intolerância?”.

Alguns alunos (as), apesar de já terem ouvido ou visto a palavra, não sabia ao certo defini-la, outros rapidamente a associaram à expressão intolerância à lactose. Aproveitando a associação, então, fomos fornecendo subsídios aos estudantes para auxiliá-los na construção do entendimento sobre o tema, na perspectiva de provocá-los à reflexão, de incentivá-los a construir seus próprios conceitos, pois acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE,2005, p.23)

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o filme “Tolerância” (2008), um curta-metragem de animação criado na Bósnia Herzegovina por Ivan Ramadan que aborda a destruição humana causada pela intolerância religiosa. A discussão que se deu a partir da obra foi bastante interessante, pois os estudantes após trocarem percepções sobre o enredo, incentivados a perceber as simbologias presentes no comportamento dos personagens, no cenário, no som, no uso das cores, começaram a esboçar entendimentos sobre o conceito de intolerância, fazendo associações com notícias vinculadas nas redes sociais sobre a intolerância religiosa, como também trazendo depoimentos sobre situações vivenciadas por eles ou por seus conhecidos.

Uma vez que as concepções individuais, a partir da discussão coletiva, começaram a ser esboçadas, apresentamos aos estudantes o texto “Reflexões sobre a intolerância” da psicóloga Francisca Socorro Araújo. O texto traz uma reflexão sobre o sentido das palavras intolerância e tolerância, defendendo que a segunda não é o contrário da primeira, uma vez que tolerar pressupõe “aguentar” por motivos diversos, inclusive legais, mas não pressupõe o reconhecimento do outro, o respeito às diferenças. Além da discussão foram vistas também características do gênero textual “artigo de opinião”, bem como da sequência argumentativa, analisando o esquema retórico utilizado pela autora do texto, para tentar captar suas intenções ao produzi-lo.

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o texto “A intolerância no Brasil atual e no mundo” do filósofo Leonardo Boff, um texto que discute o problema ético que está por trás das manifestações intolerantes vivenciadas no Brasil e no mundo. O texto reflete sobre a tolerância como uma questão de escolha, dividindo-a em dois tipos distintos, a “tolerância passiva” e a “tolerância ativa”. Boff também chama a atenção para o fato de que a tolerância é também uma questão pautada na ética. Assim como no estudo do texto anterior, também foram abordadas as características do texto escrito por Boff, como eles possuem a mesma sequência e são do mesmo gênero, foi avaliado mais especificamente o seu esquema retórico.

Nos encontros seguintes, os alunos foram estimulados a levantar material de trabalho por meio da pesquisa de notícias de jornais e músicas. As notícias serviram para, em diálogo com os acontecimentos do mundo atual, os estudantes identificarem as diversas práticas humanas de intolerância e as músicas para os estudantes conhecerem formas de abordagens da temática por meio da arte. Uma vez levantado e apreciado, o material funcionou como ponto de partida para a construção de cenas. Estas, por sua vez, foram criadas a partir dos recortes dos próprios estudantes, de acordo com os seus interesses.

Nas improvisações de cena, percebemos que tema da intolerância religiosa, sexual e de gênero apareceu de forma bastante recorrente. Alguns alunos as abordaram tentando construir uma crítica e outros, na tentativa de produzir o riso nos colegas,

criaram cenas reforçando estereótipos existentes em nossa sociedade, principalmente no que se referia às representações sobre religiões afrodescendentes, como o candomblé e a umbanda e às questões de orientação sexual e gênero. Pudemos, nesse momento, perceber que ainda não estava claro para todos os estudantes os conceitos de identidade de gênero e transgeneridade<sup>3</sup>, o que por sua vez rendeu, no processo de avaliação das cenas, discussões interessantes com construção e desconstruções de diversos entendimentos sobre os temas.

Neste momento, enquanto coordenadoras do projeto, sentimos a necessidade de apresentar aos estudantes uma obra literária que abordasse a temática da intolerância, tanto para ampliar o repertório cultural dos estudantes, como para abordar a temática pelo viés da dramaturgia. Além disso, em termos de amadurecimento artístico e estético, pensamos na necessidade de facilitar aos alunos do grupo a experiência com o modelo dramático<sup>4</sup> de encenação, um tipo de encenação que demanda entre outras questões a construção física e psicológica de um personagem dentro de um dado espaço, tempo e contexto, uma vez que a até o momento o Grupo de Teatro Catarse havia experimentado apenas a construção de esquetes, ou seja, peças curtas, com quadros independentes com viés mais épicos<sup>5</sup>.

Neste sentido, avaliando as necessidades e os temas de interesse dos estudantes, dentro do grande tema da intolerância, chegamos à obra o Pagador de Promessas de Dias Gomes. A obra, encenada pela primeira vez em 1960, apresenta, em termos gerais, a estória do personagem Zé do Burro, um homem simples do meio rural que, para tentar salvar a vida de seu melhor amigo, Nicolau, um jumento, faz uma promessa para Santa Bárbara num terreiro de lansã, haja vista que em sua comunidade não havia igreja católica. Em sua promessa, ele se compromete a caminhar a pé, carregando uma cruz, conforme a representação de Jesus Cristo, até a cidade que possuía uma Igreja de Santa Bárbara. Chegando à cidade, ele não consegue pagar a sua promessa, pois o padre, ao descobrir que a promessa fora feita num terreiro de candomblé, não permite que Zé do Burro entre na igreja, pois de forma intolerante classifica o candomblé como “coisa do demônio”. Essa representação, embora bastante combatida pelos movimentos sociais e por educadores no Brasil, ainda está presente no imaginário de muitas pessoas. Paralelo ao desenrolar deste conflito, a mulher de Zé do Burro é envolvida em artimanhas do galanteador Bonitão que a todo custo tenta seduzi-la.

Nesse contexto, visando que os estudantes se apropriassem da obra, foi proposta ao grupo a criação de uma releitura do texto original com o objetivo de relacionar a obra ao universo de interesses dos estudantes, às temáticas levantadas no processo de discussão e investigação do tema da intolerância, como também relacionar a obra ao contexto da região do Trairi Potiguar, onde se situa o *campus* Santa Cruz. Deste modo, sem perder de vista a essência do texto original, o grupo chegou a conclusão da importância de trazer à cena a intolerância religiosa, o preconceito sofrido por religiões

<sup>3</sup> Segundo Modesto (2013), a transgeneridade pode ser compreendida como uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com as suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento.

<sup>4</sup> Conforme Pavis (2005), o dramático é um princípio de construção do texto dramático e da representação teatral que dá conta da tensão das cenas e dos episódios da fábula rumo a um desenlace, cômico ou catastrófico, e que sugere que o espectador seja cativado pela ação dos personagens.

<sup>5</sup> O épico pode ser compreendido como experiências cênicas nas quais o encenador opta por contar um acontecimento em vez de mostrá-lo. Nota das autoras.

de matriz afrodescendente, como o *candomblé*, no Brasil, e o preconceito com a transgeneridade, uma vez que as discussões sobre esta temática estão latentes na escola e na sociedade contemporânea de um modo geral.

A intolerância religiosa, assim como no texto original, seria posta em cena por meio do embate entre o personagem Zé do Burro e representantes radicais do catolicismo, encarnados na figura de três beatas, ao invés da figura do padre, uma estratégia para dissolver no coletivo a intolerância e o preconceito com a transgeneridade, seria trazido por meio de um segredo escondido pela personagem Rosa, que ao invés de trazer à tona o tema do adultério como na obra original, traria a temática do preconceito que pessoas transgêneras estão submetidas em nossa sociedade.

Uma vez reescrito o texto, o grupo deu início ao trabalho de construção dos personagens, criação de cenas e concepções de figurinos, maquiagem, som, cenário e iluminação. A execução de cenário, maquiagem e parte da sonoplastia foi feita pelos próprios estudantes, parte dos figurinos também foi composta por eles, customizando peças, a música e efeitos sonoros foram em uma parte gravados e em outra executada ao vivo e a iluminação, com suporte do Núcleo de Arte do *campus* (NUARTE/SC), foi terceirizada, já que o *campus* não dispõe de equipamentos para esse fim.

Por fim, após a estreia do espetáculo, que aconteceu no auditório do IFRN, *campus* Santa Cruz, dentro da Programação da III Semana de Humanidades, os estudantes participantes do grupo foram estimulados a responder as seguintes perguntas: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A análise do conteúdo desses dados foi feita usando princípios da análise de conteúdo que pode ser compreendida aqui, conforme Laville e Dione (1999), como um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas para a revelação do sentido de um conteúdo. Deste modo, nesta investigação, buscamos estabelecer unidades de análise por temas para cruzar informações e, principalmente, fazer inferências acerca do objeto de investigação, confrontando-os com as percepções das professoras/pesquisadoras e coordenadoras do projeto.

## RESULTADOS

Ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador”, pudemos identificar algumas mudanças no modo como os integrantes do Grupo de Teatro Catarse passaram a se relacionar uns com os outros, modificações acerca das percepções individuais, bem como no comportamento e participação em sala de aula. A percepção sobre a sala de aula é possível devido à maior parte dos integrantes do grupo também serem nossos alunos (as) nos componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa nas turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Como forma de conhecer a visão dos estudantes sobre as contribuições do trabalho desenvolvido no projeto para a formação de cada um, os estimulamos a responder às seguintes questões: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A partir de agora, apresentaremos

de modo mais detalhado essas percepções, ilustrando-as com trechos das respostas dadas a esses questionamentos. Para que as repostas fossem as mais sinceras possíveis, pedimos aos estudantes que não se identificassem. Por esse motivo, as citações de fala deles estão representadas, aqui, por números.

As primeiras percepções se deram em relação à superação de desafios pessoais como timidez e medo de falar em público. Pudemos perceber que ao longo do processo, alguns alunos que chegaram bastante tímidos ao grupo já apresentam hoje um comportamento distinto do início e em sala estão um pouco mais desinibidos, participando mais das aulas, expondo seus pensamentos e posicionamentos. Essa percepção é reforçada na fala de alguns estudantes como: “Agora eu consigo lidar melhor com a minha timidez, insegurança e convívio social com todos.” (aluno 1), “Com o grupo estou perdendo mais o medo de me comunicar com o público, e cada vez mais estou deixando a timidez de lado.” (aluno 8). O aluno 6 expôs que o projeto “ensina a trabalhar em grupo, perder a timidez, a trabalhar o nervosismo, principalmente em falar com o público”.

Por meio do desenvolvimento de exercícios de consciência corporal, alongamentos, aquecimentos, jogos para trabalhar olhar, foco, atenção, confiança, cooperação, identificamos que essas práticas contribuíram para o processo de autoconhecimento dos alunos e aceitação de si e do outro. Nesse sentido, os alunos apontaram que: “Sem dúvidas o Catarse ajuda muito no desenvolvimento do ser humano, trata da “aceitação”, tanto com seu próprio Eu, quanto com as pessoas em sua volta” (aluno 2), “O desenvolvimento do grupo, para mim, vai além do teatral e da peça. Ele me ajuda a repensar minhas ações na minha vida. Mas, mais do que tudo, me ajuda no meu autoconhecimento” (aluno 3).



*Figura 1 - Dinâmica do olhar. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*



*Figura 2 - Exercício sobre desafios da cooperação. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*

Durante o processo de montagem do espetáculo, as tarefas próprias do fazer teatral foram distribuídas e nesse sentido foram formados grupos para concepção e confecção de cenário, figurino e maquiagem, música e sonoplastia e concepção de iluminação. Com isso,



pretendíamos aumentar a autonomia dos indivíduos no grupo, fortalecendo o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, como também promover maior participação ativa no processo de produção dos elementos da cena. Essa estratégia trouxe resultados importantes, pois percebemos que os estudantes passaram a demonstrar um pouco mais de responsabilidade com o grupo, fortaleceram os laços entre si e conectaram-se ainda mais com o espetáculo.



*Figura 3 - Criação de cenário e adereços do espetáculo.  
Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*



*Figura 4- Levantamento de material corporal para criação de cena. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*

Além da construção dos elementos cênicos, os alunos também tiveram que construir seus personagens no modelo dramático, o que para o grupo foi um processo novo, pois até então eles só haviam trabalhado com esquetes, nas quais eles não assumiam o papel de um único personagem, mas de vários, sem um maior aprofundamento. No espetáculo “O Pagador”, o processo foi diferente, pois cada aluno/ator assumiu um personagem que se desenvolve ao longo da encenação. Para auxiliar na composição destes, os alunos receberam um questionário para provocá-los a criar o universo social e psicológico dos seus personagens, contendo perguntas relacionadas a características físicas, psicológicas e comportamentais dos personagens.



*Figura 5 - Leitura dramática do texto. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*

*Figura 6 - Ensaio geral antes da estreia do espetáculo. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.*

A releitura dramática foi substancial para que os estudantes passassem a ter uma nova percepção de preconceitos construídos socialmente e que passassem a demonstrar maior nível de criticidade em relação às diversas formas de intolerância camufladas em nossa sociedade. Esta percepção pode ser notada na fala dos estudantes ao apontar: “Foi então que eu parei pra pensar no espetáculo e ver quão cega e insensível estava sendo. E então comecei a tratar com delicadeza o assunto” (aluno 2), “O principal ponto que me fez repensar é o quanto não queremos reconhecer o fundo de intolerância que carregamos em nossa mente” (aluno 3), já os alunos 6 e 8 apontam respectivamente, que as discussões os fizeram “(...) abrir os olhos para a gravidade da situação das minorias e aos que não escondem o seu preconceito para com esses”, e que “passei a perceber a construção social em cima dos pensamentos das pessoas, que põem valores retrógrados acima de valores como bem-estar e respeito.”

Ainda em relação às discussões sobre intolerância, o aluno 4 diz: “(...) eu não sabia o real significado da intolerância, o quanto isso prejudica as pessoas e como é presente no nosso dia a dia de uma forma tão clara aos nossos olhos e não fazemos nada para mudar pensamentos e comportamentos intolerantes com pessoas, simplesmente ignoramos o que está abaixo do nosso nariz”. O aluno 5 complementa dizendo que “As discussões que tivemos me fizeram pensar em minhas próprias atitudes, em como lido com o meu desrespeito com o meu próximo e comecei a ver e agir de uma forma bem melhor com o mundo”.

Já o aluno 1 reflete que “(...) quando eu participei da peça teatral, eu comecei a me sentir no lugar dessas pessoas que eu sempre excluí e deixei de lado. Eu aprendi a amar e a sorrir, não como algo passageiro, mas como uma parte de mim que me mostra que todos têm direito ao amor e ao respeito e que, pensando bem, não mata ninguém fazer uma pessoa feliz e entender que todos somos iguais”. Corroborando com o mesmo pensamento temos o aluno 11 que aponta que “As discussões nos fizeram refletir sobre uma realidade próxima, me fazendo pensar sobre a minha responsabilidade social perante as pessoas que sofrem e são marginalizadas pela intolerância em geral e comecei a prestar mais atenção para que, mesmo em brincadeira, eu não fosse intolerante.”. Sobre isso, o aluno 6 relata: “(...) Na criação do personagem, você precisa imprimir o que ele sente, afetando diretamente nos seus sentimentos, ajudando, sem dúvidas, na mudança de pensamentos, principalmente para aqueles que mais sofrem”.

Por fim, o depoimento do Aluno 9 chamou bastante nossa atenção, pois ele reflete sobre suas posturas em seu ambiente familiar, afirmando que o trabalho desenvolvido no projeto e as discussões que lá aconteceram o ajudaram não só a refletir acerca das suas ações e opiniões, mas também a tentar persuadir a opinião das outras pessoas: “Percebi que era intolerante em algumas coisas no dia a dia e me fizeram agir diferente, por exemplo, quando participo de uma cena onde as pessoas estão sendo intolerantes com alguém, até mesmo na minha própria casa e tentar conversar com as pessoas para mudar a opinião delas sobre o motivo delas serem intolerantes.”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de criação do espetáculo “O pagador” foi permeado de aprendizagens tanto para os estudantes quanto para nós professoras e coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse. Tivemos a oportunidade de refletir juntos sobre atitudes intolerantes em nossa sociedade atual e mais especificamente sobre a intolerância religiosa e de gênero e pudemos identificar preconceitos construídos socialmente e principalmente nos reconhecermos como sujeitos passíveis de realizar práticas intolerantes, como também sujeitos de reflexão e de superação dessas práticas em busca de uma convivência mais respeitosa e harmoniosa com os outros.

Com esta experiência reafirmamos a importância do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, onde a parceria entre professores na escola é uma importante oportunidade de crescimento profissional e de enriquecimento da aprendizagem para os estudantes.

Além disso, reafirmamos a importância de práticas educativas que levem em consideração a dimensão do corpo, entendido aqui como a presença do homem no mundo, como espaço primeiro de comunicação, onde são inscritas as vivências de cada um, onde não é possível distinguir e estabelecer hierarquias entre corpo e mente, razão e emoção, pois é a partir de nossa existência corporal que percebemos e somos percebidos, a partir do nosso corpo é que interagimos com o outro e com o mundo.

Por fim, destacamos que o Grupo de Teatro Catarse continua desenvolvendo suas atividades no ano de 2018, sempre em busca de novos desafios e novas descobertas. Pretendemos continuar auxiliando o desenvolvimento dos alunos partícipes do projeto, ampliando seus horizontes nos aspectos teatrais, no trabalho com os diferentes textos, mas principalmente na sua formação cidadã, através da discussão de novas temáticas relevantes na sociedade em que vivemos. O espetáculo “O pagador” terá mais quatro apresentações que serão feitas para alunos de escolas públicas e para toda a comunidade da região do Trairi, com a realização de rodas de discussão ao final de cada encenação. Pretendemos, assim, oportunizar a apreciação de um espetáculo teatral e de um clássico literário há um público que tem pouco ou nenhum acesso a esses produtos culturais, como também, despertar a reflexão da população em geral sobre a temática da intolerância tão recorrente em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Francisca Socorro. **Reflexões sobre a tolerância**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BOFF, Leonardo. **A intolerância no Brasil atual e no mundo**. Disponível em <<https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/22/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Literatura brasileira: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus, 2005.

- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Maracatu, 2006.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JACQUARD, Albert. **Pequeno manual de filosofia para não filósofos**. Lisboa: Terramar, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. In: **Revista Via Atlântica**. São Paulo, n.24, p. 49-65, dez/2013.
- MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira: das origens ao romantismo**. São Paulo: Cultrix, 2001.

## **O PROGRAMA DAS PRÁTICAS INSTRUMENTAIS F DO CURSO DE MÚSICA DA UERN: Concepções para a utilização do saxofone em situações específicas de sala de aula**

Antônio Carlos Batista de Souza<sup>6</sup>

**RESUMO:** O saxofone é um instrumento musical aerófono da família das madeiras, segundo Carvalho (1994) e Guest (1996), indispensável na formação das bandas de música, que figura entre os mais presentes na música popular brasileira e conseqüentemente, dos mais assediados por aqueles que desejam aprender a executar um instrumento de sopro, fatores que justificam a oferta de sua prática nos cursos de graduação em música. Este artigo versa sobre as concepções que norteiam o Programa Geral de Componente Curricular-PGCC's das Práticas Instrumentais I, II, III e IV – F (Saxofone), do Curso de Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, que abrangem o aprendizado deste instrumento através dos conhecimentos gerais e específicos dos estudos teóricos e práticos em seus aspectos históricos, organológicos, posturais, de respiração, digitação, métodos, manutenção preventiva, repertório e aplicações do saxofone e suas potencialidades como recurso didático em situações específicas de sala de aula, que oportunizam ao aluno o desenvolvimento técnico da execução instrumental e expressão interpretativa aliado a leitura em claves diversas no sentido da utilização de recursos para adaptações de peças escritas para formação vocal, através de exercícios práticos individuais e em grupos, leitura e discussão de artigos, audição e apreciação de obras musicais com exercícios dirigidos e participação em recitais, para aperfeiçoamento de performance em público. Como resultados tem-se observado para os alunos o descortinar de um universo referente ao estudo do saxofone e a adoção de novas posturas, além de uma maior conscientização frente à performance instrumental e suas possibilidades no mercado de trabalho.

**Palavras chave:** Programa de disciplina. Prática instrumental. Saxofone.

### **INTRODUÇÃO**

O saxofone é um instrumento musical aerófono da família das madeiras, segundo Carvalho (1994) e Guest, (1996), indispensável na formação das bandas de música, big bands e orquestras, entre outras, que também figura entre os mais presentes na música popular brasileira sendo dos mais assediados por aqueles que desejam aprender a executar um instrumento de sopro, fatores estes que justificam a oferta de sua prática nos cursos de graduação em música. No Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Artes-DART, da Faculdade de Letras e Artes/FALA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, especificamente, objetiva também possibilitar continuidade desta prática instrumental a alunos de escolas de música, a exemplo da Escola de Música do DART e da Escola de Artes de Mossoró-EAM, da Secretaria Municipal da Cultura-SMC, da Prefeitura Municipal de Mossoró-PMM.

Este artigo versa sobre as concepções que norteiam o Programa Geral de Componente Curricular-PGCC's das Práticas Instrumentais I, II, III e IV – F (Saxofone), do Curso de Música da UERN, que abrangem o aprendizado deste instrumento através dos conhecimentos gerais e específicos dos estudos teóricos e práticos em seus aspectos

---

<sup>6</sup> Especialista. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. [carlosbatista@uern.br](mailto:carlosbatista@uern.br)

históricos, organológicos, posturais, de respiração, digitação, métodos, manutenção preventiva, repertório e aplicações do saxofone e suas potencialidades como recurso didático em situações específicas de sala de aula, que oportunizam ao aluno ao desenvolvimento técnico da execução instrumental e expressão interpretativa aliado a leitura em claves diversas no sentido da utilização de recursos técnicos para adaptações de peças escritas para formação vocal, através de exercícios práticos individuais e em grupos, leitura e discussão de artigos, audição e apreciação de obras musicais com exercícios dirigidos e participação em recitais, para aperfeiçoamento de performance em público.

A respeito dos alunos destas Práticas Instrumentais percebe-se que sua maioria é oriunda de bandas de música do interior dos Estados do Rio Grande do Norte e Ceará. Também, mais esporadicamente, músicos de orquestras de igrejas principalmente evangélicas e músicos que atuam na noite, em free lances fazem opção por estas disciplinas, no sentido de aprimorar seus conhecimentos e performance instrumental. Apesar de suas vivências como instrumentistas e, de ser possível acessar informações das mais diversas sobre o estudo do saxofone, muitos chegam às aulas com alguns vícios iniciais quanto a postura, respiração, digitação, fraseado e interpretação de estilos, entre outros, que são corrigidos ao longo das disciplinas.

## OS PROGRAMAS

As disciplinas de Prática Instrumental do Curso de Licenciatura em Música da UERN, estão previstas no seu Projeto Político do Curso-PPC, apresentado no Campo de Conhecimento Instrumental:

Neste campo de conhecimento estão integradas as seguintes formações:

- a) Instrumento (como recurso didático-pedagógico);
- b) Regência (coral e grupos musicais em contextos diversos).

A prática de um instrumento ou de canto na formação do licenciando em Música é indispensável, pois o instrumento, como veículo de expressão musical, possibilita a sensibilização e compreensão da linguagem musical. A vivência musical no instrumento fornece subsídios para uma prática pedagógica ativa e eficaz.

O aluno ingressará em seu plano de estudo para desenvolver as competências práticas instrumentais em um instrumento específico a ser definido, preferencialmente sob a orientação do Orientador Acadêmico. A escolha do aluno poderá ser em um destes instrumentos (modalidades): Violão, Violino, Piano/Teclado, Flauta Doce, Flauta Transversal, Saxofone e Canto, desde que esteja sendo ofertado pelo Departamento. Sendo assim, o componente curricular nomeado de *Prática Instrumental* é dividido em 07 modalidades ou turmas.

A profundidade do estudo será menos intensa do que aquela direcionada à subárea de Práticas Interpretativas, podendo ainda ser contemplados neste campo, estudos relacionados à análise aplicada a estilos, repertórios e interpretação musical (PPC, p. 39-40).

Os programas das Práticas Instrumentais foram idealizados e discutidos em reuniões departamentais, observadas as respectivas ementas, com objetivos de atender

a demanda supracitada, sendo a cada nova oferta semestral, na semana pedagógica da Faculdade de Letras e Artes-FALA, apresentado à plenária para eventuais modificações/atualizações, e após aprovado, homologado pelo chefe do Departamento.

A seguir, os programas serão apresentados conforme se encontram no PPC do Curso e realizadas considerações em seus diversos aspectos, com ênfase aos conteúdos das Unidades, sob a concepção do professor titular desta Prática Instrumental.

## CONSIDERAÇÕES

É comum ao se iniciar a prática de um instrumento musical, quando em contexto não formal, o maestro/maestrina) ou o(a) instrutor(a) entregar o instrumento ao(a) aluno(a) e preocupar-se mais imediatamente que o(a) mesmo(a) consiga emitir algum som, para que logo aprenda a executar uma escala, geralmente de Do maior e aprender algumas músicas para na brevidade possível participar de um grupo musical.

Na Prática Instrumental I F (Saxofone) o primeiro encontro com o professor é destinado a uma conversa, para que o(a) aluno(a) exponham suas vivências com o instrumento e os objetivos com o mesmo. Também, o professor relata sua trajetória como músico e como acadêmico, expondo de forma geral, sobre as possibilidades de utilização saxofone nos contextos de sala de aula e no mercado de trabalho. Em um segundo momento são repassadas informações sobre como será desenvolvida o programa da disciplina, suas formas de avaliação e salienta-se que cada aluno(a) deverá ter seu instrumento musical. Cada Prática Instrumental é constituída de 30 créditos aferida a assimilação dos conteúdos em duas avaliações.

A seguir, cada conteúdo será comentado de forma objetiva, no sentido de maior clareza às considerações. Os comentários estão postos imediatamente ao lado de cada tópico das Unidades.

## PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR

DISCIPLINA	CÓDIGO	CR/C.H	TURNO	PERÍODO
Prática Instrumental I F (Saxofone)	0403017-1	02/30	Matutino	2º
DEPARTAMENTO	CURSO	ANO/SEMESTRE		
Artes – DART	Licenciatura em Música			
PROFESSOR	Antônio Carlos Batista de Souza			

## EMENTA

Conhecimentos gerais e específicos do estudo teórico e prático do saxofone em seus aspectos históricos e organológicos, postura, respiração, digitação, métodos, manutenção preventiva, repertório inicial e aplicações do saxofone.

## OBJETIVOS

- Oportunizar o aprendizado sobre o saxofone, observados seus aspectos teóricos e práticos, de maneira a possibilitar sua utilização como recurso didático em situações específicas;
- Oportunizar ao aluno uma opção a mais na disciplina de Prática Instrumental, de modo a valorizar suas vivências como instrumentista e potencializa-lo no mercado de trabalho;

- Estimular a formação de grupos de saxofones.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### UNIDADE I

- História do Saxofone – Informações sobre ao inventor (nacionalidade, naturalidade, data de nascimento, trajetória profissional e etc.), evolução da família do saxofone e emprego do instrumento em contextos diversos;
- anatomia do Saxofone - aspectos organológicos na atualidade;
- acessórios do Saxofone – importância do conhecimento e utilização (case, correias, palhetas, boquilhas, porta boquilhas, braçadeiras, cork grease e flanela);
- postura e adequação espacial - – postura corporal correta no sentido de se evitar lesões por esforço repetitivo-LER e cuidados para com a condução do instrumento, para evitar danos ao mesmo;
- embocadura e respiração – os diversos tipos de embocadura, a respiração diafragmática e a utilização das falsas costelas;
- escala e digitação – prática das escalas maiores e das escalas menores (três formas) do sistema tonal;
- manutenção preventiva do saxofone – cuidados para com o saxofone e seus acessórios, com vistas a proporcionar maior vida útil aos mesmos (condução, acondicionamento, limpeza, revisões, etc.).

### UNIDADE II

- sonoridade – possibilidades de dinâmica (forte, fraco, crescendo, decrescendo e etc.), afinação e manutenção do timbre nas regiões do saxofone;
- articulação – os diferentes tipos de articulação (staccatos e ligaduras) e sua importância na interpretação de obras;
- estudos com métodos – saltos maiores, menores, de 7ª, de 9ª, arpejos e lições dos métodos; (grau de dificuldade de acordo com a capacidade dos alunos);
- escalas maiores e escalas menores nas três formas – continuação da Unidade I;
- técnicas de leitura e exercícios para aprimorar a velocidade – compreensão teórica das partituras (forma, períodos, frases, dinâmica, articulação, repetições e etc.) e após este domínio, a realização com o instrumento;
- repertório específico – peças populares do repertório do saxofone, principalmente choros, em função de “A presença do saxofone no choro começa a ser percebida amplamente a partir da segunda década do século XX, com a popularização das bandas de jazz que tinham o saxofone como “instrumento símbolo”.<sup>7</sup> Entretanto, considera-se o nível de aprendizado dos(as) alunos(as) e são sugeridas melodias de domínio popular, especialmente as folclóricas.

## METODOLOGIA / ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Aulas expositivas;

---

<sup>7</sup> VELLOSO. R. H. S. **O SAXOFONE NO CHORO: A introdução do saxofone e as mudanças na prática do choro.** 2006. 99p. Grau dissertação Mestrado em Música) – Escola de Música – PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro Escola de Música, Rio de Janeiro, p. 55.



- exercícios teórico-práticos individuais e em grupos – com ênfase nos exercícios práticos objetivam trabalhar a execução instrumental em conjunto, momento em que cada um precisa sentir-se como unidade com os(as) demais;
- leitura de partitura para o aperfeiçoamento da programação visual e interpretação – semelhante às técnicas apresentadas na Unidade II, também, utilização do saxofone, somente executando-se a digitação (sem soprar) e imaginando-se o resultado sonoro. Estimula-se a realização também sem o instrumento;
- leitura e discussões de artigos diversos sobre aspectos relacionados ao Saxofone – sugeridos pelo professor e pelos(as) alunos(as);
- apreciação de obras musicais em áudio e vídeo - com exercícios dirigidos a performances e estilos em forma de roda de conversa;
- participação em recitais para aperfeiçoamento de performance em público – geralmente acontecem como segunda avaliação, em recital de encerramento de semestre.

#### ESTRUTURA(S) DE APOIO / RECURSOS DIDÁTICOS

- Saxofone (individual);
- estantes para partitura;
- data show;
- computador.

#### AValiação

Será contínua e em consonância com a Resolução N°11/93, de 18/1/1993, constituída pelo somatório de pontos atribuídos a aspectos objetivos e a aspectos subjetivos avaliados segundo o desempenho do aluno.

Entende-se por aspectos objetivos e aspectos subjetivos:

- a) Aspectos Objetivos: referem-se ao desempenho do aluno em avaliações a trabalhos práticos e/ou teóricos em participação individual ou em grupo;
- b) Aspectos Subjetivos: referem-se à assiduidade, pontualidade e participação dos alunos nas discussões, e outras atividades ao longo do curso.

#### BIBLIOGRAFIA

Básica:

CARVALHO, Reginaldo. Organologia. Princípio histórico, anatomia, técnica e particularidades dos instrumentos musicais. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

RUSSO, Amadeu. Método Completo de Saxofone. São Paulo: Irmãos Vitalle Editores, s/d.

Complementar:

GUEST, Ian. Arranjo. Método Prático (1º Volume). Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

SAX&METAIS. Periódico M&M Editorial. São Paulo.

<http://alextoiso.tpnet.psi.br/Saxofone>

<http://br.geocities.com/tocadosaxofone>.

<http://www.gospelmusiccafe.com.br/saxofone>.

<http://planeta.terra.com.br/arte/birdland>.

## PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR

DISCIPLINA	CÓDIGO	CR/C.H	TURNO	PERÍODO
Prática Instrumental II F Saxofone	0403018-1	02/3	Matutino	3º
DEPARTAMENTO	CURSO	ANO/SEMESTRE		
Artes – DART	Licenciatura em Música			
PROFESSOR	Antônio Carlos Batista de Souza			

### EMENTA

Desenvolvimento técnico interpretativo básico da execução instrumental. Execução e interpretação de obras de níveis simples e intermediário.

### OBJETIVOS

- Aprofundar os conhecimentos adquiridos na Prática Instrumental I F (Saxofone);
- Oportunizar o aprendizado sobre o saxofone, observados seus aspectos teóricos e práticos, de maneira a possibilitar sua utilização como recurso didático em situações específicas;
- Estimular a prática instrumental em conjunto.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### UNIDADE I

- Postura e respiração – continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental I;
- Sonoridade – continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental I;
- Articulação – continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental I;
- Escalas maiores e menores – continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental I;
- Técnicas de leitura e exercícios para aprimorar a programação visual e a interpretação – continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental I;
- Lições a duas vozes – exercícios destinados à compreensão de si e do outro no sentido de aprimorar a interpretação camerística (afinação, fraseado, perguntas e respostas, compreensão harmônica e etc.);
- Apreciação musical - apreciação de obras musicais em áudio e vídeo com exercícios dirigidos a performances e estilos em forma de roda de conversa;

#### UNIDADE II

Continuação dos tópicos da Unidade I, e mais;

- Exercícios de flexibilidade – harmônicos no saxofone;
- Escalas maiores e menores - continuidade dos assuntos trabalhados na Unidade I;
- Técnicas de leitura e exercícios para aprimorar a programação visual e a interpretação - continuidade dos assuntos trabalhados na Unidade I;
- Lições a duas vozes - continuidade dos assuntos trabalhados na Unidade I;
- Interpretação de repertório específico;
- Apreciação musical - continuidade dos assuntos trabalhados na Unidade I

**METODOLOGIA / ATIVIDADES DIDÁTICAS**

- Idem Prática Instrumental I.

**ESTRUTURA(S) DE APOIO / RECURSOS DIDÁTICOS**

- Idem Prática Instrumental I.

**AVALIAÇÃO**

- Idem Prática Instrumental I.

**BIBLIOGRAFIA****Básica:**

REGINALDO, Carvalho. Organologia. Princípio histórico, anatomia, técnica e particularidades dos instrumentos musicais. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

RUSSO, Amadeu. Método Completo de Saxofone. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, S/A.

**Complementar:**

ALCÂNTARA, Vitor. Dica Técnica 72. Exercícios de Flexibilidade Para Saxofone (harmônicos). Informativo Weril. São Paulo.

ARSKY, Vadim. Dica Técnica 88. Informativo Weril. São Paulo

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Dica Técnica 28. Informativo Weril. São Paulo.

GIARDINI, Mônica. Dica Técnica 19. Introdução à Expressão Musical. Informativo Weril. São Paulo.

GUEST, Ian. Arranjo. Método Prático (1º Volume). Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

MEYER, Ivan. Dicas Técnicas 32. As Diferentes Embocaduras do Sax. Informativo Weril. São Paulo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Dica Técnica 47. Turbinando sua Técnica. Informativo Weril. São Paulo.

OLIVEIRA, Dalmário. Dica Técnica 79. Exercícios respiratórios. Informativo Weril. São Paulo.

PEREIRA, Carlos Alberto de Alcântara. Dica Técnica 65. Afinação do Saxofone. Informativo Weril São Paulo.

<http://alexto.topnet.psi.br/Saxpfne/Abertura%20de%20Boquilhas.htm>

<http://alexto.tpnet.psi.br/Saxofone>

<http://br.geocities.com/tocadosaxofone>.

<http://www.gospelmusiccafe.com.br/saxofone>.

<http://planeta.terra.com.br/arte/birdland>.

Saxgourmet.com,saxpics.com

Observação: Para o estudo de repertório específico serão utilizadas partituras colhidas de fontes diversas.

**PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR**

DISCIPLINA	CÓDIGO	CR/C.H	TURNO	
Prática Instrumental III F (Saxofone )	0403019-1	02/30	Matutino	4º
DEPARTAMENTO	CURSO		ANO/SEMESTRE	

Artes – DART  
PROFESSOR

Licenciatura em Música

2016.1

Antônio Carlos Batista de Souza

#### EMENTA

Desenvolvimento técnico da execução instrumental e expressão interpretativa aliado ao entendimento de leitura em claves diversas e à vivência em elementos diversos da família do saxofone.

#### OBJETIVOS

Aprofundar os conhecimentos adquiridos na Prática Instrumental II F (Saxofone);

Oportunizar o aprendizado sobre o saxofone, observados seus aspectos teóricos e práticos, de maneira a possibilitar sua utilização como recurso didático em situações específicas;

Levar ao conhecimento e interpretação de algumas peças básicas do repertório específico para o saxofone popular e erudito.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

##### UNIDADE I

- Prática interpretativa (música de câmara) – lições a duas vozes contidas nos métodos de saxofone, geralmente Amadeu Russo e Klosé. Também lições de outros métodos, inclusive sugeridas pelos(as) alunos(as);
- leitura de partituras para o aperfeiçoamento da programação visual e interpretação - continuidade dos assuntos trabalhados na Unidade II;
- prática vivencial nos saxofones soprano, alto, tenor e barítono. Isto será possível caso os alunos possuam estes instrumentos – momentos destinados aos(as) alunos(as) vivenciarem prática nos saxofones soprano, alto, tenor e barítono. Para tal, as aulas são previamente anunciadas para que os(as) alunos(as) realizem higienização das boquilhas e palhetas. Não é obrigatória a cessão dos instrumentos pelos(as) alunos(as);
- o saxofone e suas partes (desmenbramento). Instruções para manutenção e reparo – exposição em gravuras e em vídeo, das partes do saxofone (desmontado) e também informações sobre kit de ferramentas para reparos rápidos;
- técnicas de leitura e exercícios para aprimorar a velocidade - continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental II;
- repertório específico - continuidade dos assuntos trabalhados na Prática Instrumental II.

##### UNIDADE II

- Leituras nas Claves de Do nas 1ª e 4ª linhas – destinam-se a leitura com o saxofone, de partituras escritas para vozes, como opções além da transposição mental e da transposição escrita. Assim, os saxofones em Mib leem na Clave de Do, na 1ª linha e os saxofones em Bb, na Clave de Do na 4ª linha. É necessário que sejam observadas as respectivas mudanças de tonalidade, para que se obtenha um resultado sonoro em uníssono com o que está escrito;
- leitura na Clave de Fa – destinada a saxofones afinados em Eb, quando da leitura em partitura escrita em Clave de Fa. É necessário que sejam observadas as respectivas

mudanças de tonalidade, para que se obtenha um resultado sonoro em uníssono com o que está escrito;

- leitura na Clave de Fa (ou Clave de Do na 2ª linha), para saxofones afinados em Bb. É necessário que sejam observadas as respectivas mudanças de tonalidade, para que se obtenha um resultado sonoro em uníssono com o que está escrito;
- apreciação de performances instrumentais e vídeo aulas através de áudio, vídeo e ao vivo – Idem Prática Instrumental II;
- prática interpretativa (música de câmara) - Idem Prática Instrumental II;
- repertório específico - Idem Prática Instrumental II.

#### METODOLOGIA / ATIVIDADES DIDÁTICAS

- participação em recitais para aperfeiçoamento de performance em público.

#### ESTRUTURA(S) DE APOIO / RECURSOS DIDÁTICOS

- Idem Práticas Instrumentais I e II.

#### AVALIAÇÃO

- Idem Práticas Instrumentais I e II.

#### BIBLIOGRAFIA

Básica:

RUSSO, Amadeu. Método Completo de Saxofone. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, s/d.

KLOSÉ, H. Méthode Complete pour tous les Saxophones. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc, 1995.

Complementar:

GIARDINI, Mônica. Dica Técnica 19. Introdução à Expressão Musical. Informativo Weril. São Paulo.

GUEST, Ian. Arranjo. Método Prático (1º Volume). Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

PEREIRA, Carlos Alberto de Alcântara. Dica Técnica 65. AFINAÇÃO DO SAXOFONE. Informativo Weril São Paulo.

SAX&METAIS. Periódico M&M Editorial. São Paulo.

WILENSKY, Danny. Saxophone Technique. New York: Amsco Publications, 1989.

<http://alexto.tpnnet.psi.br/Saxofone>

<http://www.gospelmusiccafe.com.br/saxofone>.

<http://planeta.terra.com.br/arte/birdland>.

[Saxgourmet.com](http://Saxgourmet.com), [saxpics.com](http://saxpics.com)

#### PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR

DISCIPLINA	CÓDIGO	CR/C.H	TURNO	PERÍODO	
Prática Instrumental IV F (Saxofone)	0403020-1	02/30	Matutino		50
DEPARTAMENTO	CURSO	ANO/SEMESTRE			
Artes - DART	Curso de Graduação em Música				
PROFESSOR	Antônio Carlos Batista de Souza				

EMENTA - Aprofundamento técnico interpretativo da execução instrumental. Performance de obras de nível intermediário. Abordagem de aspectos didático-pedagógicos do ensino do instrumento.

#### OBJETIVOS

- Aprofundar os conhecimentos adquiridos na Prática Instrumental III F (Saxofone);
- Oportunizar o aprendizado do saxofone, observados os seus aspectos teóricos e práticos de maneira a possibilitar sua utilização como recurso didático em situações específicas;
- Utilizar os recursos técnicos para adaptações instrumentais;
- Conhecer e executar o acompanhamento instrumental;
- Aperfeiçoar a prática interpretativa através de repertório solo e camerístico.

#### CONTEUDO PROGRAMÁTICO

##### UNIDADE I

Aprofundamento da do conteúdo vivencial da Prática Instrumental III;

- Digitação alternativa – estudo das diversas possibilidades de digitação apresentadas nas nos métodos (escala). Incluem-se aqui as falsas digitações, para a facilitação de execuções (passagens) específicas;
- Compreensão, criação e leitura de cifras – estudos destinados ao acompanhamento de melodias com o saxofone. São abordados aqui fundamentos de composição e improvisação a partir compreensão da melodia e cifra dadas;
- Apreciação de performances instrumentais em áudio e vídeo – continuidade aos conteúdos ministrados na Prática Instrumental III;
- Prática interpretativa de repertório específico - continuidade aos conteúdos ministrados na Prática Instrumental III;
- Prática interpretativa (música de câmara) - continuidade aos conteúdos ministrados na Prática Instrumental III.

##### II UNIDADE

- Instrumentação e orquestração para a família do saxofone – destinado ao estudo e prática da distribuição de peças simples para quarteto de saxofones. Podem ser utilizados programas de edição de partitura;
- Respiração circular – conhecimento e aplicação dos fundamentos para a realização da respiração contínua, exigida em frases musicais longas e nos moto perpétuos;
- Super agudos (over sound) – conhecimento e aplicação das possibilidades sonoras do saxofone, além dos sons apresentados na sua escala;
- Apreciação de performances instrumentais em áudio e vídeo - continuidade aos conteúdos ministrados na Unidade I;
- Prática interpretativa de repertório específico - continuidade aos conteúdos ministrados na Unidade I;
- Prática interpretativa (música de câmara) - continuidade aos conteúdos ministrados na Unidade I. Para o estudo de repertório específico serão utilizadas partituras colhidas de fontes diversas.

#### METODOLOGIA / ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Idem Prática Instrumentais I, II e III

## ESTRUTURA(S) DE APOIO / RECURSOS DIDÁTICOS

- Idem Prática Instrumentais I, II e III.

## AVALIAÇÃO

- Idem Prática Instrumentais I, II e III.

## BIBLIOGRAFIA

Básica:

RUSSO, Amadeu. Método Completo de Saxofone. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, s/d

Complementar:

GUEST, Ian. Arranjo. Método Prático. 1º Volume. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

<http://alexstiso.topnet.psi.br/Saxpfpne/Abertura%20de%20Boquilhas.htm>

<http://alexstiso.tpnet.psi.br/Saxofone>

<http://br.geocities.com/tocadosaxofone>.

<http://www.gospelmusiccafe.com.br/saxofone>.

<http://planeta.terra.com.br/arte/birdland>.

Saxgourmet.com, saxpics.com

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas instrumentais no Curso de Música da UERN são ofertadas a partir do segundo período. Nelas se matriculam alunos(as) que nunca tiveram experiências com o instrumento de opção e aqueles(as) que já o executaram ou ainda o fazem em bandas de música orquestras de igrejas ou mesmo que atuam na noite, com free lances. Estes(as) muitas das vezes, apesar das vivências no saxofone, especificamente, não conhecem informações importantes quanto aos fundamentos da sua execução instrumental que deveriam ter sido repassadas no início do aprendizado. Isto os faz incorrer em vícios de execução, o que exige-se por vezes um trabalho de reeducação ao longo das quatro práticas instrumentais. Via de regra, precisa ser desconstruída a ideia de que executar bem um instrumento musical não se resume em tocar rápido; o estudo dos fundamentos apresentados a exemplo da execução de notas longas, postura, digitação, respiração, fraseologia musical e da prática camerística entre outros, tem se mostrado indispensável para um direcionamento correto àqueles(as) que almejam serem bons instrumentistas. Outrossim, as possibilidades de utilização do saxofone em situações específicas, como recurso didático em sala de aula tem se mostrado como algo não informadas aos pelos alunos. Em alguns casos, o desconhecimento de repertório comum ao saxofone popular tem proporcionado um redirecionamento quanto a formação de gosto referente aos gêneros e estilos musicais, bem como aos instrumentistas mais referenciados nos cenários nacional e mundial. Como resultados tem-se observado para os alunos o descortinar de um universo referente ao estudo do saxofone e a adoção de novas posturas, além de uma maior conscientização frente à performance instrumental e suas possibilidades nos diferentes contextos do mercado de trabalho.

**REFERÊNCIAS<sup>8</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. **Projeto Político do Curso de Música/DART/FALA/UERN**, Mossoró, 2014. p. 69, 79, 95, 102, 108.

VELLOSO. R. H. S. **O SAXOFONE NO CHORO: A introdução do saxofone e as mudanças na prática do choro**. 2006. 99 p. Grau Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música – PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro Escola de Música, Rio de Janeiro.

---

<sup>8</sup> No sentido de se dar maior clareza as referências bibliográficas estão postas no final de cada programa específico das disciplinas em tela.



## IMAGEM NA SALA DE AULA: diálogos e desafios

Erika Leticia de Almeida Silva<sup>9</sup>

Hélio Junior Rocha de Lima<sup>10</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho intitulado de “Imagem na sala de aula: diálogos e desafios” tem como objetivo verificar na literatura abordagens e experiências com a imagem na sala de aula. Frente às discussões sobre o ensino de arte, assim como os processos de leitura e escrita e seus desafios nas aprendizagens, justifica-se a importância deste estudo uma vez que as imagens atravessam pessoas, tempo e espaço. As imagens cada vez mais se materializam nos seus formatos pictóricos, esculturais, fotográficos e filmicos, como linguagens específicas ou traduções, captações de lugares, paisagens, e textos, nas palavras que ganham as dimensões imagéticas. No movimento corporal da espontaneidade interpessoal na sala de aula ou no jogo coordenado, fazem-se possíveis a ação criativa e o aparecimento de traços estéticos e modos diversos de acontecimentos da imagem. Tem-se uma discussão em mão dupla pela qual a criação e a recepção da imagem perpassam nos processos criativos da leitura, da escrita, e das modalidades diversas de expressões artísticas, levando às ressignificações do ato de ver, ler e escrever. O ver, neste caso, não se limita apenas a percepção visual, mas a outros sentidos das imagens pensadas como reação ao objeto percebido. De modo que ver, ler e escrever são ações que se dão ao mesmo tempo na interação com o mundo.

**Palavras-chave:** Escrita; imagem; leitura, sala de aula.

### INTRODUÇÃO

Considerando o estudo das imagens como um fator de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, objetivamos com esta pesquisa verificar na literatura abordagens e experiências com a imagem na sala de aula. Tendo em vista que, atualmente estamos rodeados de diversas imagens cada uma com leituras de mundo, tempo e espaço diferente.

Como pesquisa em andamento, que se pretende compreender os movimentos diversos da atuação pedagógica com as imagens na escola, fazem-se visíveis e acentuados muitos dos caminhos e modos peculiares de pensar e propor atividades de criação e recepção de imagens. Aqui nos dedicamos a trazer e organizar os materiais teóricos sobre o tema e suas correlações com alguns exemplos práticos descritos e relatados por experimentadores e pensadores que alertam e despertam atenção voltada para o tema da imagem desde as mais básicas preocupações como captação objetiva limitada só ao olho, assim como, o desvario do fluxo de um pensamento não objetivado e em cuja percepção o olho nada tem a ver, enquanto a visão ganha outros modos de ser sentida.

A discussão da imagem na escola, embora não esteja limitada apenas as aulas de artes, recai sobre um dilema fervoroso de ressignificações da importância da imagem na

---

<sup>9</sup> Discente do curso de Pedagogia da UERN, participante do PIBIC- Texturas da educação e do grupo de extensão Teatro imagem na sala de aula.

<sup>10</sup> Doutor em Estudos da linguagem e professor do departamento de educação da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).

escola. Ao que parece, a imagem se faz presente em todas as esferas da realização do ensino e da aprendizagem e em todas as fases sejam elas resultantes de processos formais ou não formais da educação.

Ana Mae Barbosa (2014), ao tratar da imagem no ensino de arte já amplia a importância da imagem na sala de aula, ao conceder uma reflexão da imagem, trazendo desde as obras do conhecimento universal, aquelas de artistas renomados, como também os trabalhos que foram frutos dos processos criativos dos próprios alunos. Temos aqui tanto o desdobramento de textos descritivos de obras, como o uso de um desprendimento espontâneo dos alunos que tecem o texto, dando a estes uma textura, abrindo campos de leituras e traduções, provocadores do entrelaçamento do texto na imagem e da imagem no texto. A leitura de imagens se confunde com a leitura de mundo. Para Barbosa (2014): “Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa.” E é nesse sentido da leitura social e estética do cotidiano, que as imagens rompem seus espaços objetivos da imagem enclausurada nas molduras ou do enquadramento fotográfico para possibilitar outras imagens próprias do leitor. Este modo de interferir na imagem motiva as ações criativas e aguça o desenvolvimento motriz das crianças, segundo os estudos de Ana Mae com a referência anteriormente citada, as artes visuais desenvolvem habilidades que são essenciais ao processo de alfabetização.

O momento de nossa pesquisa se define como bibliográfica de aproximação e distanciamento dos conceitos e abordagens dos autores, buscando dessa maneira atravessar vozes e promover diálogos por associações ou analogias e assim adentrarmos no campo da imagem e dos processos de ensinamentos e de aprendizagens.

Pretendemos com este artigo trazer à tona questões, indagações sobre as imagens na sala de aula. Entendemos que se trata de uma ação desafiadora uma vez que nos anos iniciais do ensino fundamental, as imagens estão presentes nos seus formatos fílmicos, fotográficos e pictóricos, seja nas ilustrações da atividade de sala de aula seja no ambiente da sala de aula e extra sala de aula. De modo variado vemos as imagens no âmbito escolar. Porém, além da reprodução de imagens, como um modo de captação dos traços sociais dos adultos, de uma estética social, há um processo criativo proporcionador de certas peculiaridades individuais. Todavia, é no patamar do movimento constante do individual/coletivo que pairamos, no entre as artes pertencentes ao conhecimento universal e as descrições feitas nos tempos atuais e os processos criativos de cada aluno que constrói suas referências estéticas cujos traços partem de um contexto específico e de suas interações.

Parece que a importância da imagem, de acordo com a abordagem de Fagundes (2013), está focada nos desafios encontrados ao trabalhar a leitura de imagens na sala de aula, a partir de uma experiência vivida em sala. Por sua vez, outra pesquisadora como Torres (2011, p.16) explana sobre a importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem dos alunos em artes visuais, conceituando “a prática de leitura sobre as imagens na escola, como uma capacitação para entender o mundo em nossa volta”, dentre outros autores.

Buscamos com este trabalho tecer algumas contribuições com a finalidade de nos levar a compreender o porquê trabalhar a artes visuais como dispositivo pedagógico para um melhor ensino-aprendizagem dos alunos. Todavia, a curiosidade em saber de que forma essas imagens podem ser trabalhadas, levando à escola proposições para

potencializar e instigar estudos que problematizem e, sobretudo, tragam novas questões desveladas das imagens.

No que concerne a importância de trabalhar a arte em sala de aula, especificamente as artes visuais, compreendemos que as imagens nos instigam a levantar questionamentos, posicionarmos frente as possibilidades dos sentidos que levam a percepções diversas, bem como, em muitos casos, tendemos a problematizá-las no nosso contexto, uma vez que elas atravessam pessoas, tempo e espaço

### **IMAGENS NO COTIDIANO: “APRENDE-SE A PALAVRA VISUALIZANDO”<sup>11</sup>**

Se pararmos para observar, iremos perceber que estamos a todo momento rodeados de imagens. As imagens cumprem um papel fundamental em nosso dia-a-dia, afinal como conseguiríamos identificar ruas, sinais de trânsito, preços de produtos, dentre outras necessidades comunicativas sem elas. Porém, além dessas imagens há outras que em sua forma, envolvidas em vários tipos de texturas e mistérios, nos fazem viajar em ondas de pensamentos em busca de sua decodificação. No que diz respeito a isso, Torres (2011, p.10) afirma que:

Vivemos em um mundo dominado por imagens, a todo o instante somos surpreendidos por elas, em casa, no trabalho, nas ruas, imagens sedutoras que tentam a todo custo influenciar nosso comportamento. No entanto, a leitura de imagens é uma necessidade para a compreensão e decodificação desses signos tão difundidos na nossa vida cotidiana.

Se a todo instante somos surpreendidos por elas, e que de alguma estas cumprem papéis importantes em nossas vidas, compreendemos portanto a partir daí que se faz necessário aprender a ler as imagens. Cada imagem carrega em si, significados, informações, e também uma história em que precisamos aprender a interpretar a mensagem na qual pretendem passar. (Torres 2011) diz que:

Saber ler imagens é uma exigência da sociedade contemporânea, tendo em vista a grande quantidade de informações que nos são transmitidas por meio dessa linguagem. Conhecer a “gramática visual” nos tornaria capacitados para ler e interpretar imagens com consciência. (TORRES,2011 p. 10).

O exercício de ler as imagens é algo que com a prática aprendemos a ter atitudes críticas, refletindo por exemplo, a influência das artes visuais em nossas vidas, em nosso comportamento e nas práticas diárias. Esse exercício também, precisa acontecer de forma dinâmica, dialógica para que não interfira de forma negativa a aprendizagem. Segundo Fagundes (2013, p. 2):

A leitura de imagem envolve um exercício de olhar a aparência do objeto em um processo que se integra a visualidade do/a leitor/a, desse modo sua subjetividade não é negada, ela dialoga com o já sabido sobre o objeto lido, assim a construção da significação se

---

<sup>11</sup> Ana Mae Barbosa (2014).

estabelece de modo dinâmico. A interpretação envolve memórias, associações, recordações, sentidos e imaginações, dependendo da sensibilidade e da relação que cada pessoa estabelece com o mundo.

Entre esses fatores e outros já mencionados aqui, é muito provável que saber ler imagens precisa e vai muito além do mundo escolar, de uma sala de aula, é claro que precisamos construir nossos primeiros conhecimentos ainda na nossa trajetória escolar, porém explorando-as além dela, pois é lá fora que construímos nosso conhecimento de mundo, que aprendemos a relacionar-se com o outro, aprimorando o já sabido.

Não obstante a o universo das leituras das artes visuais e aos inúmeros sentidos que buscamos dar a ela, é preciso perceber que a leitura de imagens, como qualquer outra atividade que desejamos realizar, faz-se necessário realizar de forma prazerosa, buscando dar sentidos a seus contornos, as suas cores, aos seus personagens e esse prazer é necessário ser apresentado ao aluno por intermédio do professor e/ou seu facilitador da aprendizagem.

Para Torres (2011, p.22) “ler uma obra de arte é atribuir sentidos, valor, por meio da visão. Contudo, essa leitura ultrapassa as características formais da imagem e adentra na natureza subjetiva do artista”. Aprender a respeitar e dar importância a natureza subjetiva do autor é algo que também precisa fazer parte do processo de aprendizagem das artes visuais. A relevância de conhecer a história do autor, o porquê, para quê, para quem foi construída tal obra foi realizada é fundamental para a compreensão da imagem. Estas afirmações surgem como, em primeira vista, o que parece fundamental

Contudo, aprendemos a desenvolver melhor a prática da leitura das imagens quando durante o processo de decodificação passamos a observar com uma maior reflexão a própria arte, uma reflexão mais crítica, com uma maior ponderação e desenvolvendo a capacidade de resignificação. E esses saberes proporcionados além da arte, amplia consequentemente nosso saber de mundo.

As descrições de imagens, das imagens concretas às abstratas, têm, ao logo de nossa pesquisa, despertado interesse por apresentar inúmeras relações que estreitam processos artísticos e alfabetização. Neste estágio apresentamos a descrição de imagens como prática de observação, reprodução descritiva da paisagem vista, e criação, uma descrição do sentido além da visão propriamente dita.

## **SALA DE AULA: INTERAÇÕES E IMAGENS**

Atualmente muito tem se falado sobre as inúmeras dificuldades que a escola tem enfrentado, bem como o professor em sua sala de aula. A falta de recursos, a não participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, os baixos salários, salários atrasados e a falta de estrutura, entre outros fatores internos e externos, dificultam ainda mais a atuação do professor em aula.

Além das questões supracitadas, alguns professores também encontram dificuldades ao planejar e desenvolver sua aula. Os desafios começam quando o professor se depara com as dúvidas no tocante as escolhas e seleções do que trabalhar, será que pode trabalhar isso ou aquilo? E pensar em trabalhar com as artes visuais gera ainda muita insegurança. Cunha (2012, p.13) afirma que “encarar um modo diferente do aprendido para trabalhar gera um pouco de insegurança, principalmente por exigir um pouco mais de reflexão do professor sobre a prática pedagógica.”

Segundo Fagundes (2013, p. 9) A rotina exaustiva dos professores também se torna um fator que acaba por dificultar esse contato com as artes visuais, pois, é preciso que o professor dialogue com as imagens, por conseguinte com seus alunos. Apesar da carga horária muito intensiva, é preciso que o professor tente ao máximo possível apresentar as artes visuais aos seus alunos, discutir, dialogar, questionar, refletir para um melhor desdobramento da dinâmica educativa.

Além desses imensuráveis fatores, Silva (2011, p. 127) afirma que: “é necessário romper paradigmas e preconceitos pré-estabelecidos pela história se levarmos o conhecimento da arte para dentro da sala de aula.”. Após romper esses pré-julgamentos, em suma é preciso que o estudo das artes visuais esteja presente no âmbito escolar, que sua teoria seja estudada consonante com a prática e vice-versa, pois além da teoria existe as vivências que precisam ser concretizadas. É necessário que haja o contato visual dos alunos com as imagens. O contato físico torna o aprendizado mais significativo, mais preciso. Silva (2011, p. 125) considera que as questões devem ser problematizadas, unindo a imaginação ao fazer artístico.

Como já foi ressaltado anteriormente, o ensino das artes visuais requer muita atenção e esforço por parte do professor. Portanto, no que tange às suas práticas, refletir e reconsiderá-las é um caminho que proporciona um melhor desenvolvimento em sala. Souza e Santos (2013) assegura que:

Além do conhecimento sobre o que é ensinar Artes e como efetivar o ensino na escola, é fundamental que o professor compreenda suas responsabilidades por meio do conhecimento e reflexão sobre o processo do ensino de Artes. Ao refletir sobre essa área ao longo da história, é possível repensar e reconstruir sua prática, rompendo com paradigmas tradicionais e concepções que não proporcionam uma aprendizagem significativa. Considerando a subjetividade que envolve uma análise, esta deve ser realizada sob uma perspectiva crítica e sensível por parte do educador, para que este possa se reconhecer na construção histórica, refletindo sobre a importância do ensino atualmente, em que cada vez mais é valorizado o sujeito inovador e criativo na sociedade. (SOUZA e SANTOS, 2013, p. 2).

Um questionamento que precisa ser considerado pelo docente é justamente esse que indaga sobre os aspectos e as reações oriundas das imagens, buscando reflexões e valorizações da expressão do aluno como um sujeito inovador, um ser que pensa e se imagina no grupo social que faz parte. Esses questionamentos precisam ser levados em consideração, uma vez que formamos os alunos para serem indivíduos ativos, participativo das decisões sociais. E pensar as artes visuais é uma maneira de colaborar e instigar a formação desses sujeitos. É notório que a arte, muito antes de ser arte é política, que envolve as questões sociais do passado e do aqui e agora, potencializando um futuro, um porvir. Portanto, é importante levar esse conhecimento para a sala de aula, revendo a arte além de suas cores e formas, mas também como um movimento político de suma importância para a sociedade.

## **DESCRIÇÃO DE IMAGEM: UMA FASE DA PESQUISA E AS PROPOSIÇÕES PARA A SALA DE AULA**

Não é raro encontrarmos professores que se queixam das dificuldades de leitura e escrita dos alunos da educação básica. Ao que parece, essas fragilidades criam barreiras para os sucessos escolares, tendo em vista que se os alunos não leem os livros didáticos, certamente não dialogam com referências a assuntos necessários a compreensão dos temas de cada componente curricular. Partindo desta realidade, propõe-se, através de atividades lúdicas na sala de aula, aproximar o aluno das formas de linguagens nas suas manifestações orais, visuais, corporais, possibilitando meios dinâmicos, criativos, da leitura e da escrita.

As dinâmicas do teatro imagem<sup>12</sup> e da descrição de imagem<sup>13</sup> têm, ao longo de décadas, cada vez mais, tornado aparente o modo peculiar do fazer artístico associado às expressões humanas como ensaios de liberdade e autonomia na arte, despertando uma linguagem que acontece como manifestação do sensível. No processo de trabalho há interação com duas formas de lidar com as imagens aparentemente distintas: a corporal e a pictórica. As nossas proposições para a sala de aula começam com a criação dos laboratórios cênicos que vão sendo planejados e experimentados pelos professores e alunos. Trata-se de laboratórios de recepção e criação de imagens e textos através de jogos dramáticos e improvisacionais que abarcam o universo das imagens em formas pictóricas, fotográficas, esculturais, midiáticas, textuais e corporais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte trazem pontos de discussões sobre a arte na educação merecedoras de socialização e tentativas de torná-las realizáveis na escola. Como exemplo podemos citar “a arte como expressão e comunicação dos indivíduos” proposta como conhecimento geral do ensino de arte.

“Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulo na criação de situações e palavras.” (BRASIL, 1997, p. 58)

Esta passagem dos Pcn<sup>14</sup> coloca a vivência teatral, a dinâmica com o texto dramático, como exercício de linguagem falada e escrita, reafirmando as intenções das ações aqui propostas.

O teatro imagem e a descrição da imagem (LEHMANN & PRIMAVESI, 2003), base dos laboratórios aqui propostos, permitem ver nos jogos teatrais e nas imagens fotográficas, pictóricas e corporais a possibilidade da leitura e da escritura como fruição que se dá nas singularidades, ampliando e fazendo interações entre criação e recepção do texto e da imagem.

Os jogos teatrais abordados nos estudos de Viola Spolin (2001), Augusto Boal (1977; 1980; 1998), Ingrid Koudela (1996) e Maria Helena Pupo (2005; 2001), tratam de caminhos e modelos de criação e de recepção que potencializam os alongamentos de

<sup>12</sup> Teatro-imagem é uma das modalidades do teatro do oprimido segundo a sistematização de Augusto Boal.

<sup>13</sup> Descrição de imagem aqui tratada é uma dinâmica de elaboração do texto dramático realizado por Heiner Müller;

<sup>14</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

pesquisas na área da pedagogia do teatro, um fazer artístico que libera as forças criativas e que busca sua autonomia.

Neste sentido, o teatro imagem, uma das modalidades do teatro do oprimido, sistematizado por Augusto Boal, abarca jogos e exercícios que mesmo tratando de temas sociais tendem a despontar nas situações complexas, de opressões interiorizadas.

Por sua vez, o texto dramático que Heiner Müller intitula de “descrição de imagem” é aqui considerado como referência ao processo de criação, uma vez que a descrição permite o movimento à imagem, fazendo saltar as figuras, personagens e paisagens cujas linguagens são modeladas no texto escrito.

Segundo Mitchell (2009), a linguagem visível é uma frase, fazendo-nos pensar numa iconologia do texto na representação dos objetos, nas descrições da cena, construção das figuras, nas semelhanças, nas imagens alegóricas e na formação de textos.

Assim sendo, o teatro imagem, modalidade teatral do teatro do oprimido (BOAL, 1980) e o texto de Heiner Müller “Descrição de Imagem” nortearão as práticas desenvolvidas nos laboratórios cênicos propostos neste projeto de extensão. Na associação dessas duas formas de linguagens, aparentemente distintas, a prática dos jogos e exercícios abarcarão o universo das imagens em formas pictóricas, fotográficas, esculturais, midiáticas, textuais e corporais. Da travessia do texto à imagem e da imagem ao texto se darão os jogos improvisacionais e dramáticos com diversas maneiras de expressão da imagem e de leitura e escritura de textos. Tendo as pesquisas de Koudela e Pupo verificamos que tais atividades contribuem significativamente para o aprendizado dos alunos no concernente as formas comunicativas e de interação social, levando-os às práticas da leitura e da escrita inseridas no contexto em que se dão.

## CONSIDERAÇÕES

Diante de nossa pesquisa em andamento observamos que a imagem assume um papel essencial nos processos educativos no âmbito da sala de aula e se apresenta como tema que compõe um campo amplo de abordagens teóricas e práticas necessárias aos desenvolvimentos das aprendizagens. No contexto atual as imagens exigem cada vez mais estudos e pesquisas para ampliação do seu sentido na formação dos sujeitos, uma vez que fazem parte do nosso cotidiano e são cada vez mais utilizadas como linguagem nas relações interpessoais, e por isso mesmo, exigindo, definitivamente, sua inserção nos processos de alfabetização e das subseqüentes etapas do ensino e da aprendizagem. Percebemos, embora de maneira inicial, as várias vertentes que levam às abordagens distintas de sua competência e eficácia na formação humana, e na construção do pensamento crítico por um lado, ou, por outro lado, são meios de inculcação de valores morais e culturais de um grupo em contextos específicos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: perspectiva, 2014

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1977.

\_\_\_\_\_. **Stop c'est magique!** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Jogos para Atores e Não-atores.** 14 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios.** São Paulo, 2012

FAGUNDES, Edimara Alves. **Desafios da leitura de imagem na sala de aula.** Curitiba, 2013

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo.** São Paulo, Perspectiva, 1996.

LEHMANN, Hans-Thies; PRIMAVESI, Patrick (Orgs.). **Heiner Müller Handbuch, Leben-Werk-Wirkung.** Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.

MITCHELL, W. J. T.. **Teoría de la imagen:** ensayos sobre representación verbal y visual  
PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico:** uma Aventura Teatral. SP: Perspectiva : Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. **O lúdico e a construção do sentido.** Sala Preta, São Paulo, ECA/USP, v.1, n.º 1, , 2001.

SILVA, Rosa Maria da. **Artes visuais na escola: uma experiência de ensino e aprendizagem através do olhar e das expressões artísticas dos alunos.** Joaçaba/Sc, 2011

SOUZA, Marli Schirmer Teles; SANTOS, Juliano Ciebre dos. **Os Desafios no Ensino de Artes.** Guarantã do Norte-MT, 2013

SPOLIN,Viola. **Improvisação para o Teatro.** Ed. 4, São Paulo: perspectiva, 2001.

TORRES, Maria Rita de Lima. **A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais.** Tarauacá/Ac, 2011



## POESIA E AUTOFORMAÇÃO: VIDA E ARTE COMO CAMINHOS EDUCATIVOS

Fabricio Augusto Acácio de Brito<sup>15</sup>

Francisca Joseneide da Silva<sup>16</sup>

Karlla Christine Araújo Souza<sup>17</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho buscamos desenvolver uma visão aberta e complexa sobre a ação educativa vivida no interior de si e em interação com o meio. A abordagem apresentada é proveniente da pesquisa “Uma Biografia Poética: oralidade memória e narrativa” que se propôs a investigar um processo “vital” e permanente de interações do poeta repentista João de Vital. Interação com o seu meio, a cidade de Itapetim (Ventre Imortal da Poesia); com as gerações de poetas passadas e presentes; as influências sociais herdadas da família e da cultura do repente. Nesse movimento, ressalta-se a tomada de poder da pessoa sobre sua formação e os saberes adquiridos enquanto dom e transmissão de comportamentos da tradição oral. O artigo descreve o trajeto deste poeta, sua produção literária nas rimas do repente, sua inserção na comunidade e sua própria história vivida sob a dinâmica do autodidatismo e da imaginação criadora. Sobre os resultados, acrescenta-se a autoformação enquanto desenvolvimento cooperativo com o meio social e resposta criativa e original às dificuldades enfrentadas e a arte da poesia como consciência de si e da originalidade viva do sujeito. Reconhecer esse processo de autoformação é encontrar uma razão sensível para os sujeitos e seus caminhos educativos.

**Palavras-Chave:** Poesia. Autoformação. Imaginação. Processos Educativos.

### PRIMEIRAS RIMAS

*As imagens imaginadas são antes sublimação dos arquétipos do que reproduções da realidade.*

*Gaston Bachelard*

Como um homem que pouco viu, porque sempre morou no mesmo lugar; quando criança via apenas as coisas do mato e da lavoura e as coisas da pequena cidade onde passou a viver depois da morte do pai. Poder-se-ia pressupor que a imaginação material do poeta repentista e amador João de Vital seria reduzida a essas poucas experiências das imagens vistas repetidas vezes, que sua percepção pouco criou porque limitada pelos mesmos ciclos de convivência, pelos poucos recursos financeiros, pelas poucas oportunidades de estudo e trabalho.

Com frequência, nosso julgamento realista tende a conceber com dificuldade o onirismo do bem sonhar, que acredito ser imprescindível para apresentação da vida e

<sup>15</sup> Graduando do curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC; [fabri.acacio@gmail.com](mailto:fabri.acacio@gmail.com)

<sup>16</sup> Licencianda em Ciências Sociais DCSP/UERN Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN); [joseneidesilva@hotmail.com.br](mailto:joseneidesilva@hotmail.com.br)

<sup>17</sup> Professora Dra. Do curso de Ciências Sociais DCSP/UERN, docente permanente do PPGCISH/UERN; orientadora; [karllaceas@gmail.com](mailto:karllaceas@gmail.com)

obra de Joao de Vital. Sua vida cheia de restrições não poderia ser animada pelas imagens da poesia sem essa disposição do bem sonhar, muito menos, sua poética seria habitada pelas imagens criadas, se elas fossem apenas fruto de uma vida enraizada nos costumes e na vida local.

Uma vida de imaginação literária rompe com o estado repetitivo da percepção. Por seu turno, a imaginação, em sua natureza, não pode obedecer ao ser das coisas. Ela só aceita as imagens da vida se for para modificá-las.

A beleza da terra chamada Itapetim foi muitas vezes cantada nos versos rítmicos de João de Vital. Foi o motivo e forma com que sempre quis dar sentido a suas experiências. Como diz Gaston Bachelard, pela substância da terra a forma se torna: “(...) tão manifesta, tão evidente, tão real, que não se vê como se pode dar corpo a devaneios relativos à intimidade da matéria<sup>18</sup>”. Destaco este acróstico em homenagem à terra:

**I**nsígnia que a natureza  
**T**ransferiu sua grandeza  
**A**rmazenando a beleza  
**P**or sobre seu chão gentil  
**E**terna é tua bondade  
**T**anto que a felicidade  
**I**mortaliza a cidade  
**M**ais bonita do Brasil

Nascido na cidade das Pedras Soltas (Itapetim-PE), o poeta nunca quis sair deste solo, de onde viu brotar poesia. Gaston Bachelard esclarece que quanto mais sólida a aparência da matéria, maior é o trabalho da imaginação. Com isso, reconhecemos a força das imagens materiais contidas tanto na obra, como na vida, enquanto manifestações das habilidades imaginadoras do poeta, para que possamos alcançar uma dupla realidade: do mundo interior e do mundo exterior.

A função do real na vida de João de Vital poderia ter sido devastadora. Aos nove anos viu falecer o pai, Vital Leite, vítima de uma parada cardíaca fulminante, provocada pela Doença de Chagas. A época, pela pouca informação que tinha a sua mãe, Suzana Archanjo, com os filhos ainda todos crianças, não se tinha sequer conhecimento da causa da morte. Sobre os poucos momentos vividos com seu pai, lembra:

**M**eu pai cortava cabelo  
**D**a gente e de alguns vizinhos  
**N**unca me deu um presente  
**M**as não porque era mesquinho  
**F**oi pobre de ouro e pó  
**R**ico de amor e carinho

Depois da morte do pai, sua vida foi viver um sonho, o sonho de ver ficar bem sua mãe, o sonho de manter viva a imagem do pai, de manter unidos os irmãos e, por isso, manteve aceso o sonho de ser poeta. É este sonho que Bachelard designa *devaneios da vontade*. É preciso uma vontade muito positiva para superar a forma manifesta da própria vida.

---

<sup>18</sup>BACHELARD, 2013, p.2.

O poeta foi fiel ao seu sonho de vida, e quando pode realizar seu devaneio poético, este sonho ganhou coerência. O devaneio teceu em torno deste sonhador a força para que os sonhos seguissem um valor poético. Pode-se dizer que a consciência deste sonhador só ficou em paz quando realizou seu sonho de se tornar um cantador.

Em meados de sua vida, João Archanjo começou a cantar nas vielas da cidade e também produziu muitos eventos de congressos e cantorias. Sempre esteve próximo aos valores sociais de sua terra, fez questão de cantar o solo onde foi nascido, o chão onde engatinhou. Mas as imagens poéticas de sua vida foram animadas pelos devaneios da vontade, que habitaram toda sua atividade no mundo.

Realizando a abertura de um dos eventos em que foi organizador, ele cantou esta estrofe:

Itapetim desde ontem  
Abre as portas das gaiolas  
Não se vê os passarinhos  
Cantando nas castanholas  
Calou-se a voz dos passarinhos  
Para dar vez às violas

Muito embora tivesse uma ordem prática, a poética de João de Vital não se limitou a reproduzir sua vida. Por isso, este trabalho não está preocupado em encontrar uma realidade última em sua obra. Ele irá colocar as imagens à disposição para todos aqueles que quiserem descobrir seus próprios devaneios. Queremos pisar no terreno da imaginação criadora de um poeta e da sua potência autoformativa.

## IMAGINAÇÃO CRIADORA E AUTOFORMAÇÃO

No decorrer da pesquisa buscamos desenvolver uma visão de autoformação do sujeito-objeto pesquisado, isto é, buscamos adentrar em um universo duplo: memória e saberes poéticos construídos a partir das vivências e experiências com o meio.

Autoformação é um conceito que, para nós, abriga duas definições. No primeiro momento, está vinculada à própria natureza do sujeito que possui um sentido formador e, portanto, um caráter educativo na medida em que, paradoxalmente, produz forma, mas não se fecha em uma única forma. Isto é, pauta-se no princípio de uma formação, cujo conteúdo é o se-formar, o ser-formante.

O segundo momento, expressa uma nova maneira de enxergar a indissociabilidade entre o sujeito e mundo, como entende Edgar Morin (2007) - auto-eco-organização- isto implica no argumento do princípio hologramático, ou seja, o ser humano se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive, e isso tem por consequência, efeito em seu comportamento.

O percurso da Autoformação do poeta João de Vital é proveniente das suas próprias “pegadas” deixadas no ventre das suas poesias, declamações e *performance*. João de Vital não deixou quase nenhuma linha escrita de seus versos. A dificuldade de fixar a sua poesia na escritura advém da qualidade da oralidade em que sua poética predominou.

Segundo Paul Zumthor (2007),

A oralidade se concentra nos efeitos da presença, do ambiente e do corpo em ação. E a poesia oral abrange as mais variadas manifestações artísticas. Assim, performance é, um momento da recepção, o ato de comunicação poética que requer a presença corporal tanto de um intérprete quanto de um ouvinte envolvidos em um contexto situacional do qual todos os elementos – visuais, auditivos e táteis – se lançam à percepção do outro<sup>19</sup>.

Seguindo esse raciocínio, Zumthor propõe uma poética geral da oralidade aplicável ao fenômeno das transmissões da poesia pela voz e pela memória; retomando o conceito de *performance* enquanto ação complexa pela qual uma mensagem poética é, simultaneamente, no aqui e agora transmitida e percebida.

Performance e oralidade são percebidas nas poesias do poeta João de Vital como um discurso circunstancial e sua poesia é uma prática discursiva, como observa Foucault (1997), de reinvenções de autoconstituição, mas também do outro, um encontro marcado por uma relação de reciprocidade com a comunidade na qual extrai, desloca e confronta é, portanto, a base da construção e da negociação do conhecimento.

Essa autoformação, que implica e resulta em autointerpretação, não se configura em fixar verdades sobre si nem em buscar significações definitivas de si mesmas. Ao contrário, por ela, procede-se um pensar sobre si que desemboca nas relações com tantos outros (as) que lhes circundam<sup>20</sup>.

Nessa perspectiva, esse espaço formador é o caminho que nos leva ao exercício da imaginação e nessa caminhada se dar o processo de formação pessoal, social e profissional.

Como procedimentos metodológicos utilizamos “as narrativas” para reconstituição das histórias de vida contadas por outros personagens guardadores das memórias desse poeta, o que possibilitou a construção de uma representação do universo afetivo, familiar e da tradição do repente.

Nesse trajeto, foi de fundamental importância os estudos realizados com a Professora Dra. Karlla Christine Souza, que nos referenciou, conhecimentos epistemológicos fundamentando à prática científica, além de ser parte integrante da vida do poeta. Por tudo isso, é que buscamos realizar não somente um trabalho sobre memória, sobre história de vida, sobre a arte do improviso, da oralidade, da imaginação e da autoformação. Adentramos dimensões com base nos princípios hologramáticos e da dialogia, em que o todo está interligado às partes, que se complementam entre si.

A pesquisa se desenvolve com o formato do “eu\poeta” alcançando a fonte de saber entre a poesia e a vida, a memória e os afetos, a oralidade e o tempo e na sua concepção de conhecimento/saber sobre os quais sua prática está fundamentada.

Na visão de Bachelard, a formação desse sujeito contemplaria uma prática, que se fundamentaria no exercício do pensamento aberto, na busca de fenômenos e problemáticas complexas, como resultado de uma experiência comum, que transcende

---

<sup>19</sup>ZUMTHOR, 2007, p. 38

<sup>20</sup>FOUCAULT, 1997, p.52

o coletivo, o social, o criativo - caráter multidisciplinar que amplia a sua formação - e apresenta-se nas linhas dos seus escritos ou na vozes retumbantes de suas declamações.

Para ampliarmos nosso olhar sobre o objeto/sujeito (individual e coletivo) e aproximarmos-nos da complexidade da sua articulação literária, foi necessário percorrer o caminho de sua produção, sua inserção e sua coletividade na interação com a comunidade. Seu “trajeto antropológico” que segundo Gilberto Durand (*apud* BACHELARD), sua troca incessante que existe no nível do imaginário, concedida numa relação sujeito-lugar. Seu saber-fazer poético. Sua linguagem e as significações derivadas dela. E por fim, designada pela conscientização dos saberes de ação, desenvolvidos na sua habilidade com as rimas e repente. Um processo “vital” que ultrapassa seus próprios rastros, assim como a efervescência que carrega no seu próprio nome.

É possível pensar que este repentista não teve tempo de ter fama, no sentido de que nunca foi identificado como homem das letras, nem mesmo um mestre de improviso que viveu desta profissão, somente visto como homem das palavras; já que a palavra é, ou tem em si, uma natureza que lhe é inerente. Mais são os poetas que sonham essa irrealidade e convidam o homem a torná-la real por meio dos seus próprios devaneios que traçam caminhos de autoformação para eles e para os outros.

O desafio posto para as ciências é o de encontrar um método que saiba distinguir, sem separar e dissociar, promovendo uma comunicação do que é distinto. Isso exigiria um conhecimento multidimensional, que considere o homem em suas dimensões biológicas, cultural, econômica e social. Nesse sentido, pensar a autoformação numa abordagem didática, experiencial e existencial, como expressão da vida requer fazer algumas junções de coisas que estavam separadas e fragmentadas.

O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém já se encontrava presente na realidade exterior. O mundo já é construído e o homem é produto do meio. O meio pode ser manipulado, planejado, experimentado.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa. Segundo Morin (2000), deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.

O objetivo do ser humano é a autorrealização ou uso pleno de suas potencialidades e capacidades. A autonomia se dá quando o indivíduo é capaz de interagir, estabelecer relações cooperativas, falar, expressar e sair do seu egocentrismo.

Essa faceta da autonomia se deu através de suas poesias, desenvolvendo a sua capacidade de estabelecer relações com a comunidade, compartilhando suas vivências, suas opiniões e seu processo de criação. E nesse caminho a interação motora e imaginária desse poeta foi de fundamental importância, pois postula a construção de uma cultura/tradição a partir da interação, como a grande estruturadora da sua vida e obra.

## **POESIA E AUTOFORMAÇÃO**

João de Vital, poeta repentista da cidade de Itapetim/PB, também nomeada de “O Ventre Imortal da Poesia”, por possuir vasta concentração de poetas repentistas.

Teve vasta produção poética, no entanto, por se tratar do repente uma produção momentânea e de improviso, poucos dos versos de João de Vital foram transcritos e puderam ser revisitados ou repetidos. Muito do material encontrado para a produção da referente pesquisa, foi apresentado ou entregue por amigos, familiares e poetas próximos, que gravavam ou escreviam os repentes por ele cantado, sobretudo em suas apresentações radiofônicas locais.

A poesia de João de Vital, tem como escopo os acontecimentos vividos no cotidiano, sentimentos evidenciados por ele e por aqueles que o cercam, tais como saudades, partidas, morte, nascimento, amores, natureza. A partir de um constructo de interações, observações e experimentações realizadas pelo poeta, que são moldadas e construídas dentro do campo subjetivo suas poesias e sua oralidade, como diz Bachelard “Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta<sup>21</sup>”. É dessa forma, que a vida e poesia vão desenrolando-se, a ponto de gerar um profícuo campo de subjetividade e neste caso, também de criatividade, tornando-se ainda uma nova forma de (re)contação dessas interações. A poesia de repente produzida pelo autor, é o resultado então das mais diversas matizes por ele experimentadas, permeadas pelo verniz de sua subjetividade e sua intuição autoformadora.

É então, a partir da análise biográfica do poeta, de suas interações e de sua produção, que uma questão é proposta: como se dá o processo de formação do poeta? Não se pode afirmar, que existe um processo formativo único para o poeta, ou que existe um caminho certo. O que se pode afirmar neste caso, é que através de João de Vital, pôde-se compreender um processo formativo, ou melhor, o seu processo autoformativo. Pascal Galvani vai afirmar que:

A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação)<sup>22</sup>.

É compreensivo que o poeta, balizado num processo composto com interação de mais duas variáveis formativas (os outros e as coisas), torne-se ciente de seu processo autoformativo, ainda que de forma não explicativa.

Para exemplificar, tal trajeto, pode-se observar que no repente “a mala” de João de Vital, um retrato de dor e saudade de seu amigo e parceiro de repentes “Neto”, que parte para a região sudeste (Rio de Janeiro), em busca de trabalho e de condições melhores, mas que se espera não tardar em voltar. Nesse repente o poeta consegue traçar uma aproximação, com tantos outros “Netos” da região nordeste, que partem em busca dos mesmos anseios do amigo viajante

Se não fosse a precisão  
Ele não teria ido  
É muito ruim deixar  
O lugar que foi nascido

<sup>21</sup> BACHELARD, 1988, p.1

<sup>22</sup> GALVANI, 2000, p.34

Aqui, o poeta utiliza-se de sua sensibilidade para expressar sua própria imaginação criadora e para em um repente esboçar uma realidade vivida por muitos dos seus ouvintes.

É preciso compreender, que o processo autoformativo, abre um contraponto, com o processo de formação academicista ou formal, recusando inclusive essa opção, como única via de um processo formativo. Ele evoca uma realidade de autonomia dos sujeitos, compartilhada com suas realidades, suas influências, habitat e heranças, ou seja uma transdisciplinariedade de conhecimentos interativos. Assim, talvez seja por seu caráter interacionista e autônomo, que ainda sejam tão modestas as pesquisas realizadas neste campo.

Ainda, por ser a autoformação um processo que liga diferentes pontos de interação, é necessário que se compreenda que não há modelos de interações retilíneos e cristalizados, mas ao contrário, necessitam de abordagens que abarquem a total realidade do sujeito, ou seja, fora dos modelos cientificistas e dentro de um panorama mais holístico, como dirá Pascal Galvani:

Parece necessário desenvolver uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal da formação, sublinhando que a realidade designada pelo conceito de autoformação deve ser situada além, através e entre as disciplinas, as culturas, as pessoas<sup>23</sup>.

É por isso, que se abarca João de Vital como exemplo nesse processo autoformativo. Em seus repentes é possível perceber essa abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal. No repente “Homenagem a Joca”, o autor vai abarcar a dor de perder um amigo e parceiro, mas muito além, cantará também a partida de tantos outros que lhe antecederam, trazendo um ponto de reflexão existencial, a finitude da vida

A morte é muito atrevida  
 Já carregou cabecinha  
 Os meus pais e os meus sogros  
 A pouco levou Tozinha  
 Agora entrou nos amigos  
 Num dos melhores que eu tinha

O simbolismo poético evidenciado nos repentes de João de Vital, condizem com o processo interativo de autopercepção e autoformação. No repente “Amigo”, onde a abordagem será exatamente sobre a existência de uma relação de amizade, reforçada nos vínculos de parceria com seu companheiro de viola “Mário Lopes”, que passa a ser intitulado como irmão, compartilham inclusive as dores vividas: “Quando meu pai faleceu/ Você foi chorar comigo”. Ou ainda no repente “Saudades do Caiana” onde o poeta abordará a saudade de sua terra natal e de sua infância ali vivida

A nossa infância é bonita

---

<sup>23</sup> IDEM, IBIDEM, p. 45

Faz pena passar ligeiro  
 É como uma flor se abrindo  
 Todo dia solta o cheiro  
 Se tivesse pra vender  
 Eu ia juntar dinheiro

As metáforas utilizadas vem reforçar uma relação com o outro e com o meio. O simbolismo então vem reforçar a ideia de um processo de construção da formação, pois ele será a matriz geracional da autoformação, uma vez que o simbólico é muito mais compreensível do que conceitos e longas construções formais.

### TECENDO O FIO DA CONCLUSÃO

É importante reconhecer, João de Vital, como sujeito consciente de seu processo autoformativo, tomando por base sua biografia e sua produção poética. O poeta traz em sua cantoria, um forte reflexo daquilo que o rodeia, e que forma o seu universo da cantoria e de suas interações. Torna-se compreensível, a eternização de suas histórias através da oralidade e do seu simbolismo poético presente em seus repentis, demonstrando, além de uma expressão de arte, um ato de (re)existência dos poetas populares repentistas e de suas cantorias. João de Vital, seria então um dos muitos poetas, daquele que é considerada o Ventre Imortal da Poesia, que passam por esse processo autoformativo, tornando-se cientes da realidade e da sua capacidade de criá-la através da voz.

Para Bachelard, existem distensões acentuadas entre vida e obra, e uma delas, pode ser plenamente traduzida pela realidade do poeta Joao de Vital: “Como pode um homem, apesar da vida, tornar-se poeta<sup>24</sup>? Pela circunstância de sua própria vida o poeta não encontraria substância para uma abertura ao mundo belo. Porém, todo devaneio poético é um devaneio cósmico, e não o devaneio do poeta. Os poetas são aqueles que sabem fazer partilhar um mundo belo, o qual nem eles mesmos tiveram testemunho de vivê-lo: “Se o considerarmos [o devaneio] em sua simplicidade, veremos que ele é o testemunho de uma função irreal<sup>25</sup>”.

O devaneio, assim como o sonho, na ciência proposta por Bachelard, faz parte de um regime noturno da imaginação. Eles não habitam as terras claras do reino dos conceitos, mas dão direito à expansão dos territórios da arte. Bachelard acredita que até mesmo a ciência não está isenta de certa imaginação. A ciência proposta por ele ocupa o campo do reino diurno do imaginário, da mediação entre o sensível e o inteligível.

O devaneio poético nos dá muito mais a imagem de uma alma do que a imagem de um mundo real e “a alma não vive ao fio do tempo<sup>26</sup>”. É mais fácil encontrar a própria alma no fundo de um devaneio do que uma imagem acertada que desembarace o espírito crítico do mundo. Em sua pretensão filosófica, Bachelard busca: “provar que o devaneio nos dá o mundo de uma alma, que uma imagem poética testemunha uma alma

<sup>24</sup> BACHELARD, 1996, p.10

<sup>25</sup> IDEM, 2008, p.13

<sup>26</sup> IDEM, IBIDEM, p.15



que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver<sup>27</sup>”.

Pela imaginação poética e criadora, o poeta João de Vital traçou seu caminho autoformativo e abriu caminho para outros que seguissem adiante. É pela imaginação e não pela conceituação que o homem se dá ao poder de exercitar as potências formadoras.

As imagens materiais que sustentam a poesia de João de Vital, sustentam a nós também. Através delas ele começou a confiar na energia das próprias mãos. Através de sua poesia, permitimo-nos um olhar profundo sobre nós mesmos.

Hoje a proposta poética desenvolvida por este repentista assumiu um viés educativo em toda a cidade, que vive os congressos, as cantorias, as rodas de glosa, as declamações, são vivenciadas como oportunidades de enriquecimento cultural e intelectual.

## 1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade** – Ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos** – Ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ar e os sonhos** – Ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A terra e os devaneios do repouso** – Ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lucia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. São Paulo, DIFEL, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo, Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

GALVANI, Pascal. **A Autoformação numa Perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. In: SOMMERMAM, A.; MELO, M. F. de; BARROS, V. M. de. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Trion, 2002, p. 93-121.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. **Auta de Souza**. A noiva do verso. Natal: EDUFRRN, 2013.

---

<sup>27</sup> IDEM, IBIDEM, p.15

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓBREGA, Alessandro Teixeira. **Geopoética da imaginação em Antônio Francisco**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011, 181f.

SOUZA. Karlla Christine Araújo. **O Cantar do Pajeú: Tradição e Oralidade na Poesia do Pássaro do Sertão**. In: SOUZA, K.C.A; CAMPOS L.; VON ZUBEN M. de C. (orgs.) *Cancão A lua, o sol dos mendigos*. Mossoró: Edições UERN 2013.

ZUMTHOR, Paul. **A Performance**. In: *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## AS RODAS DE MÚSICA DO PROJETO DE EXTENSÃO “Expressão Musical (Musicalização Infantil)”: Um relato de experiência sob a ótica dos monitores

Flávia Maiara Lima Fagundes  
Bruno Alisson Alves Hermínio  
Alan Rommel Rodrigues Veras

**RESUMO:** O artigo exposto é oriundo das observações adquiridas por dois monitores no projeto de extensão “Expressão Musical (Musicalização Infantil)”, ofertado pelo Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As aulas em questão ocorreram no semestre letivo 2017.1, entre 14 de Agosto e 26 de Outubro de 2017. O Projeto contempla a faixa etária de crianças de dois a sete anos de idade, divididas em turmas específicas para melhor adequação da pedagogia musical ao seu estágio de desenvolvimento. Ao longo das aulas, os monitores participaram não só com o intuito de colaborar com a sua condução, mas também de observar de maneira crítica como se dava a aprendizagem musical e o desenvolvimento das crianças. De acordo com os relatos colhidos, pôde-se perceber que as crianças criaram um espaço em que se sentiam desinibidas para experimentarem e participarem de maneira ativa das atividades realizadas, juntamente com a coordenadora e seus monitores. Além disso, foram observados diversos indicativos do desenvolvimento das crianças em todas as faixas etárias, evidenciando a importância das atividades musicais não somente como forma de domínio e entendimento de conteúdos musicais, mas também como forma de socialização, de expressão de sentimentos através da música e contribuição para a formação do ser.

**Palavras-chave:** Musicalização Infantil; Projeto de Extensão; Expressão Musical.

### INTRODUÇÃO

Todos nós somos estamos em constante reconstrução. O processo de aprendizagem e consolidação de nossas habilidades cognitivas, sociais, físicas, sensoriais e quaisquer outras que se possa imaginar estão intimamente conectadas às nossas vivências e à maneira como interagimos com o ambiente.

Quando tratamos de crianças, estes processos ocorrem de uma maneira ainda mais dinâmica que na vida adulta. Os primeiros contatos temos com um novo elemento, geralmente traçam o esboço de como a relação ali estabelecida será direcionada daquele ponto em diante. Piaget (1932), já destacava que as interações entre os sujeitos e destes com os objetos são determinantes não só no aspecto de desenvolvimento intelectual, mas também afetivos e sociais.

A música desempenha um papel importante na construção do indivíduo. a começar pela ampliação de percepções e das capacidades de expressão que proporciona - não por acaso, ela é um dos elementos socioculturais universalmente presentes nas sociedades conhecidas até hoje. Além de ser algo que fomenta o desenvolvimento cognitivo, intelectual e das relações sociais, ela é capaz de ativar várias partes do cérebro que geralmente não são manifestadas com tanta frequência, assim como coloca Muszkat (2012):

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal (MUSZKAT, 2012. p. 69).

Consideramos que o contato com a música nos estágios iniciais da vida extremamente importante para a construção de pessoas mais sensíveis aos estímulos do mundo e mais capazes de interagir com o mesmo. Nesse sentido, a Educação Musical na sociedade se coloca como elemento essencial, que contribui para o desenvolvimento e formação do ser, proporcionando uma gama de novas formas de interpretação, ao ampliar percepções diversas e trazer inúmeras possibilidades de expressão.

“Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão” (KATER, 2012. p. 43).

É neste contexto que surge o projeto Expressão Musical (Musicalização infantil), ofertado pelo Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, com intuito de oferecer uma oportunidade abrangente de iniciação musical de maneira inclusiva, participativa, reflexiva e construtiva para crianças de 2 a 7 anos de idade da comunidade em geral. Além disso, o projeto se consolidou como um espaço de efetivação de conceitos didáticos clássicos (como Piaget) e contemporâneos na área (como KATER e CHIARELLI e MUSZKAT) para os alunos do Curso de Licenciatura em Música da UERN na função de monitores.

Desta forma, o presente trabalho tem o objetivo de trazer pensamentos e reflexões, sob a ótica dos monitores envolvidos, que possam nortear práticas pedagógicas do ensino da música com crianças e desenvolver as capacidades docentes e a sensibilidade dos graduandos do curso para uma atuação mais humana no contexto profissional.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

As aulas do projeto de extensão de Musicalização Infantil/Expressão Musical da UERN aconteceram entre 14 de Agosto e 26 de Outubro de 2017. As turmas se organizavam conforme horário exposto na TABELA 1. Todas as turmas tiveram carga horária total de 30 horas cada.

Tabela 1 – Horários das aulas

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Turno Matutino				
8:00-9:00 (6 e 7 anos)		8:00-9:00 (2 e 3 anos)		

9:30-10:30  
(4 e 5 anos)

---



---

Turno Vespertino

---



---

14:00-15:00 (2 e 3 anos)	14:00-15:00 (2 e 3 anos)
15:30-16:30 (4 e 5 anos)	15:30-16:30 (4 e 5 anos)

Inicialmente, desenvolvemos atividades que buscavam favorecer o processo de musicalização e socialização de todas as crianças, como as canções, a movimentação corporal ritmada, as dinâmicas com o som e o silêncio, a paisagem sonora etc.

Via de regra, os pais participavam apenas das primeiras aulas, deixando as crianças em sala a partir da segunda ou terceira semana letiva, para estimular a sua independência e sociabilidade.

As aulas eram planejadas levando em consideração três momentos: o acolhimento (1), as atividades que trabalhavam os demais aspectos musicais (2) e a despedida (3). Dentro dessa percepção fazíamos o planejamento de todas as aulas pensando em uma conexão do todo, para que pudéssemos criar uma interação entre a aula anterior com a atual e, também, a posterior.

No momento de acolhimento, recepcionávamos as crianças e as convidávamos para formar a roda de música, sempre descalças sobre um tatame colorido. Em seguida, iniciávamos a roda cantando e fazendo variações de gestos que trabalhavam a coordenação e os aspectos musicais, como melodia, letra e dinâmica. As atividades escolhidas sempre se intercalavam entre “agitação” e “atenção”, de maneira a trabalhar, também, a disciplina em sala de aula. Após o momento inicial na roda, os alunos eram convidados a sentar e dávamos início ao momento de boas-vindas e de conhecimento da turma, com o estímulo para todos falarem seus nomes e prestassem atenção no nome dos demais colegas.

Figura 1- Acolhimento: roda de boas vindas



Fonte: Arquivo do DART

Esse momento era geralmente seguido de uma pequena “estória”, que contextualizava e dava um sentido lúdico à música que seria trabalhada logo adiante, como uma maneira de interligar as vivências das crianças com a prática proposta em

sala. Ao entrelaçar música à determinado enredo, percebemos que as crianças se sentiam mais pertencentes à roda, com atenção e participação ativa, e com isso, se apropriavam com mais facilidade dos aspectos musicais trabalhados. Os personagens utilizados geralmente eram os animais – abrindo espaço, inclusive, para teatro de fantoches em algumas ocasiões.

Em seguida, trabalhávamos a música correspondente, sempre com gestos e formas de interação que trabalhassem o desenvolvimento das crianças de maneira abrangente. Neste momento, a atividade era moldada de acordo com as necessidades da turma, trazendo movimentos mais complexos para crianças de maior idade, bem como alterando o andamento e brincando com a dinâmica.

Figura 2- Contação de história: a tartagura



Fonte: Arquivo do DART

A cada aula, também eram apresentados alguns instrumentos musicais (ou materiais que possibilitassem a exploração sonora), com os quais eram explorados conteúdos musicais (como timbre e dinâmica). Assim como era feito com as histórias, procurávamos apresentar essas ferramentas de maneira lúdica para conseguir a atenção das crianças e em seguida cantávamos uma nova música explorando as possibilidades de cada material. Também se aproveitava o momento para direcionar o bom uso dos materiais na forma de um acordo, deixando claro que não deveriam ser utilizados para qualquer forma de agressão aos colegas e que seu manuseio deveria ser feito com cuidado para não quebrar. Alguns exemplos de instrumentos utilizados foram: agogô, pandeiro, maraca, caxixi, castanholas, reco-reco, xilofone, triângulo, violão, ukulele, violino, violoncelo e escaleta. Dentre os materiais alternativos, utilizamos colheres, molas, sinos e o próprio corpo.

Figura 3- Explorando instrumentos: o tarol (ou caixa)



Fonte: Arquivo do DART

O último momento era o da despedida, sempre com a música “Tchau, Tchau, Tchau”, de Elvira Drummond, para sinalizar que a aula estava terminando e naturalizar a ideia de início meio e fim para as crianças.

Figura 4- Despedida



Fonte: Arquivo do DART

Após a despedida, os professores e os monitores tinham uma breve reunião para discutir o andamento da aula e preparar a próxima de acordo com as dificuldades que se apresentaram de maneira a focar nas necessidades da turma. Este momento também era, eventualmente, utilizado para dialogar com os pais ali presentes acerca do desenvolvimento individual de seus filhos(as), podendo até buscar estratégias conjuntas para trabalhar algum tipo de dificuldade também em casa.

Um exemplo das atividades desenvolvidas é a da canção de domínio popular “Dona Aranha”, em que a sonorização era feita xilofones e um pau de chuva, sinalizando cada momento que remete à letra da música. Na atividade, as crianças também faziam movimentos com as mãos, e gestos livres, da sua própria imaginação, para simular a subida da aranha pela parede. Com isso, buscamos proporcionar momentos de estímulo

ao desenvolvimento da psicomotricidade, da criatividade, imaginação, além de trabalhar os aspectos musicais da canção.

## A PERCEPÇÃO DOS MONITORES

Durante a produção deste artigo, os monitores participantes foram convidados a refletir sobre a influência que os momentos das rodas de música têm no desenvolvimento das crianças e na sua formação docente. Neste momento, algumas questões direcionadas foram feitas<sup>28</sup> no intuito de obter um panorama geral sobre a visão que ambos possuem sobre o projeto.

No que diz respeito a experiências anteriores com musicalização infantil nessa faixa etária, nenhum dos dois alegou ter participado de espaços formais de ensino como este.

Pelo fato de não ter tido nenhuma experiência na área de Musicalização Infantil, principalmente na faixa etária de dois a sete anos, no início do curso tive muito receio em entrar em sala de aula, porém não me senti desmotivado (MONITOR 01).

Na verdade, a única experiência de musicalização com crianças dessa idade foi com membros da família. Boa parte dessas experiências foram, de certa forma, frustrantes – talvez porque na época eu realmente não fazia ideia de como a aprendizagem moderna nos estágios iniciais da vida se dá de uma maneira tão diferente do que eu estava acostumado pelas minhas vivências como aluno. Foi exatamente no momento que me envolvi com o projeto que percebi que a melhor maneira de aprender, principalmente para crianças, deve ser aquela que ocorra de maneira natural e prazerosa, ao invés de forçada e penosa (MONITOR 02).

Sobre suas impressões acerca do preparo para atuar como docentes neste contexto, os monitores afirmaram que tinham consciência da sua falta de experiência, mas que isso serviu apenas como forma de estímulo para que quisessem lidar com a situação de maneira a absorver o máximo possível das aulas.

Apesar do pouco conhecimento que tinha vi que poderia auxiliar de maneira satisfatória a professora em sala de aula, podendo assim aos poucos conseguir uma desenvoltura mais madura no sentido pedagógico-educacional como futuro docente. Como eu já tinha lido alguns artigos sobre psicopedagogia na educação infantil, pude ter uma noção do que alguns teóricos como Vygotsky e Piaget tinham em relação à faixa etária das crianças nas turmas. Eles (os autores) mencionam possíveis dificuldades iniciais das crianças, em relação ao ambiente, o relacionamento com as pessoas e as atividades novas.

<sup>28</sup> Questões respondidas voluntariamente pelos monitores:

- 1 – Você já tinha atuado com musicalização infantil com crianças de 2 a 7 anos?
- 2 – Você acredita/acha que estava preparado para atuar com musicalização infantil com essa faixa etária?
- 3 – Como você viu a participação das crianças nas aulas de musicalização?
- 4 – Cite uma das atividades realizadas durante as aulas que foi significativa para você.
- 5 – Como você avalia a contribuição das aulas na sua formação?



Dessa forma, não fiquei surpreso ao notar todas essas reações sendo despertadas por parte delas (das crianças) (MONITOR 01).

Me senti inseguro, nos primeiros momentos, mas acredito que a insegurança faz parte da nossa condição humana. O que a gente aprende como professor é a administrar esse sentimento de maneira a transformá-lo em vontade de aprender e ensinar. Como eu já havia dito antes, tentei musicalizar crianças num contexto informal e me interessei pelo projeto, em parte, por causa dos resultados que eu não consegui alcançar naquela época (MONITOR 02).

Quando foram convidados a refletir sobre suas percepções quanto à participação das crianças nas aulas de musicalização, de modo geral expressaram-se satisfeitos - e não mediram esforços para que esta participação se tornasse cada vez mais efetiva no decorrer dos encontros, buscando estimular também a participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

A participação das crianças foi satisfatória e muito produtiva, tendo em vista que elas apresentavam interesse em participar das atividades e se desafiarem diante das dificuldades encontradas durante a aula. É de fundamental importância percebermos que cada criança tem seu nível de aprendizagem e tempo para absorver o conteúdo nas brincadeiras lúdicas realizadas (MONITOR 01).

Na primeira aula que participei, mais como um curioso do que como monitor, havia uma criança que se negou a participar das atividades. Era bastante tímida, pouco comunicativa e se isolou da turma. Tentei por 2 vezes convencê-la a entrar na roda até que a professora me atentou para o fato de que aquilo era natural e que ela iria participar quando se sentisse segura. Confesso que fiquei angustiado com a situação de isolamento, na ocasião. Mas logo na segunda aula, já vi a criança participando da roda e, ao longo das demais aulas, não pude deixar de notar a crescente interação que ela criou com a turma e com os adultos presentes. Na última semana de aula, essa mesma criança se encontrava chorando (e não foi a única) porque entraria de férias e ficaria sem nossas aulas durante esse período. Acredito que esse tipo de episódio retrata bem a importância que aquelas aulas tinham para as crianças envolvidas, assim como o potencial que elas têm de aflorar a sociabilidade mesmo nos mais novos (MONITOR 02).

Em seu relato sobre que atividades foram mais significativas para eles, os monitores alegaram a importância da vivência como um todo, destacando alguns momentos que serviram de marco para a sua interação com os alunos.

Acho que toda atividade desenvolvida em sala é significativa, de uma maneira ou de outra. Mas certamente a que serviu de marco para a minha prática consciente foi a música do Jacaré, em que fazíamos um gesto com as mãos simulando os seus dentes. Me lembro que no planejamento da aula seguinte, logo após o término daquela, alguém perguntou que habilidades específicas essa música trabalhava e foi respondida de prontidão: a psicomotricidade fina. Para mim, entretanto, aquele momento repercutiu bastante, pois foi a primeira

vez que eu realmente parei para refletir o quanto nossas práticas iam bem mais além do que o desenvolvimento musical das crianças – foi a partir daí que eu passei a tentar identificar os elementos trabalhados nas aulas de maneira mais integral (MONITOR 02).

Por fim, os monitores foram estimulados a avaliar a contribuição que o projeto tem na sua formação. Ambos acreditam que este espaço é de grande importância para balizar sua prática docente de maneira mais humana e conectada com às nossas realidades.

A contribuição do projeto na minha formação está totalmente ligada à prática que posso exercer diante dos assuntos teóricos estudados na graduação e o contato direto com o público alvo da musicalização infantil, que são as crianças. O projeto contribui para minha formação docente, pois posso aplicar todos os assuntos que permeiam o fazer de um educador, especificamente educador musical (MONITOR 01). Acredito que a vivência e as reflexões essas aulas trouxeram para meu cotidiano são de uma importância incalculável. Meu entendimento sobre o papel do professor na sua interação com os alunos certamente mudou bastante. E, embora eu saiba que o que vivi até agora como monitor foi só uma pequena fração do que me espera adiante, me sinto mais preparado para seguir essa estrada com cada vez mais confiança (MONITOR 02).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial da música de desenvolver diferentes aspectos corporais, intelectuais e sociais é inegável. Sua importância em nossa vida, principalmente desde à infância, também está na possibilidade do crescimento pessoal enquanto atividade humanizadora, conforme descrito por MUSZKAT (2012. p. 67):

Ciência e arte compartilham o dinamismo do desenvolvimento, que não é um estado, mas um processo permanente de aprendizagem e busca de equilíbrio e abrange a capacidade de conhecer, conviver, crescer e humanizar-se com as várias dimensões da vida (MUSZKAT, 2012. p. 67).

A música se insere no mundo de maneira bastante diversa e complexa. Portanto, o contexto em sala de aula deve ser interligado com essa diversidade para que possamos alcançar resultados satisfatórios e inclusivos. O que o projeto Expressão Musical (Musicalização Infantil) traz é justamente uma abordagem coerente com esta realidade, buscando mecanismos que tratem as aulas e o mundo externo não como ambientes isolados, mas complementares.

Fica claro, tendo em vista as experiências em sala de aula, o fato de que as atividades realizadas com as crianças estimularam seu desenvolvimento pleno. Além do que já foi apontado nos relatos, destaca-se a compreensão de si e do “outro”, tornando-se uma prática inclusiva, conforme apontado em estudo de Chiarelli e Barreto (2005):

As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na

desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens (CHIARELLI e BARRETO, 2005. p. 9).

Para os monitores, o projeto contribuiu bastante no desenvolvimento de sua percepção acerca da enorme variedade de desafios em sala de aula, decorrentes da pluralidade que a vida humana e suas relações nos trazem. Com o olhar mais sensível às diferenças apresentadas, eles certamente terão mais ferramentas para uma atuação profissional dinâmica e humanizada.

## REFERÊNCIAS

PIAGET, J. *Le Judgement Moral Chez L'Enfant*, Paris, France Presses Universitaires, 1973 (original de 1932).

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recrearte. Nº3**, 2005.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 67 – 69.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 42 – 45.

## A EXPERIÊNCIA FORMATIVA TEATRAL EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE BARBALHA/CE: Grupo de Teatro “Louco em Cena”

Hugo de Melo Rodrigues<sup>29</sup>  
José Albio Moreira de Sales<sup>30</sup>

**RESUMO:** A formação docente ocorre em múltiplos espaços educativos e tem a experiência como importante saber de constituição do educador. Este trabalho é um recorte de uma vivência na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). O estudo objetivou discutir sobre o ensino de Teatro em espaços educativos na cidade de Barbalha - Ceará, destacando o trabalho educativo do Grupo de Teatro “Louco em Cena”. Como procedimento metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista. Como resultado deste trabalho, foi possível identificar a importância da experiência para a formação docente, destacando as possibilidades e limitações para o ensino de teatro em espaços educativos, bem como a necessidade de criação, permanência e avaliação de políticas públicas efetivas que contribuam para uma maior aproximação do ensino de teatro entre Universidade, Escola, ONGs e Comunidade.

**Palavra-chave:** Ensino de Teatro. Estágio. Espaços Educativos. Teatro Louco em Cena. Barbalha/CE.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma vivência na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA), cuja discussão iniciamos no XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE) intitulado: O estágio em teatro e a experiência formativa discente.

Compreendemos o estágio como um importante canal de formação para a prática docente e defendemos que essa formação ocorre em múltiplos espaços educativos e tem a experiência como importante saber de constituição do educador, considerando que a experiência se constitui em vários momentos que passa pela observação, planejamento e a regência de aula, e assim, consideramos que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (LARROSA, 2014, p. 18).

---

<sup>29</sup> Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicologia da Educação e Licenciado em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada - PE (FAFOPST). Bolsista: Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES); Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). Email: hugode@hotmail.com

<sup>30</sup> Pós-doutorado na Universidade do Porto em Portugal. Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciatura em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: albio.sales@uece.br

Neste contexto, compreendemos com Therrien (1993, p. 04) que o saber de experiência

é o saber próprio da identidade do docente construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis. Nesta ótica, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana.

Destacamos a experiência vivenciada na Universidade Regional do Cariri (URCA), que tem sede administrativa no município do Crato/Ceará, criada em 09 de junho do ano de 1986 pela Lei Estadual nº 11.191 e oficialmente instalada em 07 de março de 1987, que se legitimou como uma importante Instituição de Ensino Superior (IES) pública, que atende estudantes oriundos de vários estados do Brasil, principalmente aqueles que fazem fronteira com o Ceará: Paraíba, Pernambuco e Piauí e Rio Grande do Norte.

A URCA é uma instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão e de acordo com o Manual de Procedimentos Acadêmicos da referida instituição, podemos destacar quatro dos seus principais objetivos:

Ministrar o ensino com qualidade, realizar pesquisas e estimular atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes; Estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos e atividades de extensão; Aplicar - se ao estudo da realidade brasileira e caririense, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região, tornando-a um ativo centro criador; Constituir - se fator de integração da cultura nacional (URCA, 2009, p. 2).

## **CENTRO DE ARTES E A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

No intuito de atender esses objetivos, os cursos da URCA dividem-se por Centros, e o Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, abrange as licenciaturas de Teatro e Artes Visuais. Esses cursos surgiram no intuito de fortalecer a cultura artística da região do cariri cearense, proporcionando a formação em nível superior, nessas duas áreas de ensino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011) do curso de Licenciatura em Teatro, o referido curso é

voltado para a formação de docentes, tem como eixos curriculares a linguagem do teatro como conhecimento e preparação de profissionais afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo, de modo a superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, cultura e ciência, arte popular e erudita, entre outras (URCA, 2011, p. 25).

A formação docente defendida é aquela que é pautada por diálogos estabelecido entre a comunidade acadêmica e a não acadêmica, cuja preparação dos seus agentes, se faz de forma multicultural, respeitando as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas, possibilitando aos formadores e formandos, um processo de aprendizado contínuo.

[...] o Curso de Licenciatura Plena em Teatro visa preparar o profissional, o professor de teatro, que compreenda as especificidades desta linguagem artística e sua importância no contexto escolar, sobretudo, na contribuição de uma formação lúdica, criativa e sociocultural do indivíduo (URCA, 2011, p. 07).

A matriz curricular do Curso de Licenciatura em teatro é composta por trinta e nove disciplinas obrigatórias e duas optativas. As disciplinas obrigatórias são as seguintes: Fundamentos da Linguagem Teatral; Linguagem Corporal-Vocal; Interpretação I e II; Jogo e Cena I e II; Elementos Visuais do Espetáculo I, II e III; Processo de Encenação I, II e III; Projeto de Montagem Cênica; Tópicos de Pesquisa em Teatro; Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes I, II, III e IV; Didática do Ensino do Teatro I e II; Estágio I, II, III e IV; História do Teatro I, II e III; História do Teatro no Brasil e Ceará; Dramaturgia I, II e III; Teatro Popular; Psicologia da educação; Políticas educacionais; Didática; Antropologia Cultural; Cultura Africana e Afro-Brasileira; Metodologia do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso.

Por sua vez, as disciplinas optativas são: Teatro Contemporâneo; Formas Sonoras; Dança Contemporânea; O Teatro Cômico Brasileiro do Século XIX; Crítica Genética, Criatividade e Processos de Criação; Análise e Crítica do Teatro e da Dança Contemporânea.

A disciplina de Estágio Supervisionado III inserida neste contexto é obrigatória e tem como finalidade proporcionar ao discente a vivência em sala de aula, no exercício prático da docência. Assim, compreendemos a importância da Universidade no diálogo com outras instituições para a formação docente, considerando ser um espaço por excelência de interculturalidade. Neste sentido,

Pensar a Universidade como um espaço que deve se abrir para a interculturalidade, como um universo que deve criar canais de diálogo entre as diferentes formas de linguagem. E assim, as diferentes lógicas culturais podem dialogar e serem utilizadas como arsenais pedagógicos que favorecem a formação reflexiva dos alunos. Desse modo, o campo pedagógico não se fecha em uma concepção curricular que privilegia somente um tipo de manifestação cultural, normalmente aquela que responde aos anseios de uma cultura erudita. (RODRIGUES; MELO-RODRIGUES, 2012, p.04)

O Estágio Supervisionado, se constitui em um momento em que os discentes, entram em contato direto com a comunidade escolar e institucional. É um momento de troca de experiências, e naturalmente de formação e fortalecimento da linguagem teatral para todos discentes e comunidades.

É o momento em que o discente vivencia a teoria e a prática do ensino de teatro na educação formal e informal. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Teatro esclarece que o Estágio supervisionado:

[...] é um momento de reflexão e pesquisa sobre as metodologias do fazer teatral dentro da sua realidade local e, sobretudo, social, cultural e pedagógica. No estágio, o estudante poderá aprofundar o entendimento do Teatro como linguagem artística e suas metodologias de ensino/aprendizagem como atividade sociocultural (URCA, 2011, p. 43).

Sendo a Universidade o lugar de aquisição sistemática de saberes e competências e que conduz o acadêmico para um conhecimento específico da docência, o Estágio Supervisionado proporcionará a prática desse aprendizado pedagógico.

Percebe-se que as reflexões sobre a prática pedagógica certamente “constituirão um processo dialético, juntamente com os novos conhecimentos teóricos, com a nossa realidade e as experiências adquiridas ao longo do tempo” (LIMA, 2001, p.21).

O Estágio supervisionado se constitui como um momento de aprendizado, uma vez que “o Estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz [...]” (LIMA, 2001, p.16), e assim começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realização dessa reflexão. Ainda podemos acrescentar que, “a finalidade do Estágio supervisionado é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade, na qual irá atuar” (GONÇALVES E PIMENTA, 1990, p.129).

Não podemos pensar em uma formação docente que não seja em diálogo com a realidade dos lugares em que se vive, pois, são nesses lugares de formação que “[...] a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado e negociado. E é nas cidades, nos lugares, que os desejos se desenvolvem e ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se [...]” (BAUMAN, 2009, p. 13). O Estágio supervisionado possibilita uma troca de experiência entre professores, alunos e comunidade, respeitando os limites e as possibilidades que cada grupo e indivíduo possam partilhar, pautados pela experiência.

## **O TRABALHO METODOLÓGICO**

Ao realizarmos qualquer trabalho de pesquisa, uma das preocupações, refere-se aos procedimentos metodológicos a serem utilizados que nos permita uma maior aproximação daquilo que nos propomos a investigar. Assim, enveredamos por uma pesquisa de base qualitativa, já que esta permite a análise e interpretação de dados não quantificados e que são difíceis de serem percebidos. Essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2004, p.21-2).

Indubitavelmente a pesquisa qualitativa tem o potencial de favorecer uma maior “[...] participação dos sujeitos pesquisados na análise dos processos e dos resultados da pesquisa” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.57). Foi com base nessa abordagem que fizemos nossas escolhas e vivências da pesquisa realizada.

Realizamos a pesquisa bibliográfica, elencando o material teórico disponível, fruto de pesquisas anteriores sobre a temática que estudamos e nos apropriamos da pesquisa documental, considerando que ela “busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de

documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (MENDES, FARIAS, NÓBREGATHERRIEN, 2011, p. 32).

A realização de entrevista com educadores, oriundos do local da realização do estágio, possibilitou conhecer o Instituto Corrupto Povo Cariri e a importância desta instituição no cenário educativo para a prática teatral.

### **INSTITUTO CORRUPPIO POVO CARIRI E TEATRO “LOUCO EM CENA”**

O CORRUPPIO POVO CARIRI é um Instituto de Educação, Pesquisa, Arte, Cultura e Informação, constituído em 01 de maio de 2009, sob a forma de associação. É uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com tempo de duração indeterminado, apartidária, livre e sem discriminação de qualquer natureza, sendo regida pelo seu Estatuto, com sede no município de Barbalha, Estado do Ceará e foro no mesmo município. Tem por finalidade a promoção da educação e cultura, a defesa e conservação do patrimônio histórico, artístico e ambiental, a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia, da liberdade de expressão, o uso de tecnologia da informação, execução direta de projetos, programas ou planos de ações e o desenvolvimento dos trabalhos do Grupo de Teatro Louco em Cena.

De acordo com o seu estatuto de fundação, a instituição, tem como objetivos incentivar, valorizar, preservar e promover as manifestações artísticas e de cultura popular em suas diferentes áreas, a saber, música, dança, teatro, festas, folguedos, jogos, manifestações religiosas, usos e costumes, contos e “causos”, linguagem e literatura popular, culinária, vestimentas, arquitetura, artesanato, superstições, crendices e medicina popular, sempre considerando seu contexto social e ambiental.

É a instituição que dá uma personalidade jurídica ao grupo que surge bem antes da instituição. O Grupo de Teatro, segundo o seu fundador, nasceu do ideal de se fazer teatro para as pessoas da cidade de Barbalha.

Em maio de 1999, os jovens preocupados com a cultura fragilizada na cidade, se identificaram com as artes cênicas e iniciaram o processo de formação de um grupo de teatro, com objetivo de ajudar na formação de plateia e atores para o crescimento do fluxo teatral na Região.

O nome do grupo foi proposto provisoriamente: “Grupo de Teatro Clipes”, depois passou a ser “Máscara do Riso e do Choro” e por fim, o grupo passou a ser chamado “Grupo de Teatro Louco Em Cena”, nome que traz na sua essência a maneira de ser e de fazer teatro. O grupo teve a sua primeira estreia ainda com o nome provisório de Clipes, no dia 12 de outubro de 1999, com a peça de teatro infantil: O Mundo dos Palhaços Encantados.

Em entrevista com o fundador e diretor do Grupo de Teatro “Louco em Cena”, José Gilsimar de Oliveira Gonçalves realizada em Novembro/2012 na sua pequena bodega<sup>31</sup> e lugar de seu trabalho, entre potes, latas e cordas, procurarmos saber quais os percursos e percalços que o conduziram a fundar um grupo de teatro que se constituiu como uma das principais instituições de teatro da cidade de Barbalha, responsável por exemplo do Festival de Teatro, que reúne companhias de outros municípios e que no ano de 2012 realizou a sua VIII edição.

Ele relatou que foi entre pulos e sorrisos, na magia de um velho circo que o menino, hoje homem, sonhou com o seu próprio circo. Então foram as apresentações

<sup>31</sup> Bodega é denominado o lugar onde se vende quinquilharias; mercado.



circenses as primeiras influências que serviram de referências formativas para que surgisse o desejo do fazer teatral.

Queríamos saber ainda, se ele compreendia a dimensão de seu trabalho para o desenvolvimento da cidade e qual a importância e o reflexo desse trabalho na vida dos participantes da instituição.

Ele percebe que a instituição tem um papel de fundamental importância na Região Metropolitana do Cariri (RMC) e que agrega em seus quadros muitos acadêmicos do curso de Teatro e Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA) que antes mesmo da existência desses cursos, alguns desses acadêmicos já pertenciam a referida instituição.

Entrevistamos ainda um dos componentes do grupo para sabermos a importância da instituição em sua vida e saber como a instituição contribuiu para o seu processo formativo e quais os projetos institucionais que esta pessoa está envolvida. Assim foi possível compreender que direta e indiretamente a Organização Não Governamental (ONG) mantém uma forte influência neste processo formativo.

Em dezembro de 2012, entrevistamos Maria Silvanaide Pereira que ingressou no ano de 2008 no referido grupo e participa ativamente do mesmo. Ela já fez inúmeros trabalhos teatrais junto ao grupo, a exemplo do texto: “Retalhos da Minha Terra”, que se constitui como uma das peças teatrais do repertório da instituição e de acordo com a entrevistada,

o texto Retalhos da Minha Terra, transmite de uma maneira lúdica os valores essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade e através do teatro popular representamos as tradições da cidade, contamos a história da cidade através da memória dos seus moradores envolvendo o público de uma forma mágica

E perguntada ainda qual a importância do Grupo de Teatro Louco em Cena na sua vida, na sua trajetória formativa, Maria Silvanaide enfatizou que a participação no grupo influenciou inclusive o seu ingresso na universidade no Curso de Licenciatura em Teatro. É o que diz: “o meu ingresso na faculdade foi influenciado pela a minha participação no grupo, pois gostaria de conhecer mais aquele universo mágico do teatro que trabalhávamos”. Perguntada ainda sobre o grupo, ela destacou que o grupo significava para ela muito mais do que um simples grupo de amigos que se reunia para um fim específico, mas significava uma segunda família. Ela destacou que o grupo contribuiu bastante para a implantação do Centro de Artes, que inicialmente era denominado de Escola de Artes no município de Barbalha.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi uma experiência bastante enriquecedora, identificar e realizar o estágio supervisionado em uma instituição comprometida com o desenvolvimento do teatro, pois, foi possível a troca de experiência, contribuindo para a formação de todos envolvidos no processo, compreendendo a arte como ação transformadora, desenvolvendo a capacidade crítica e a criatividade, contribuindo para a realidade local.

Precisamos fortalecer os espaços educativos como possibilidades de ação pedagógica para o ensino de teatro e das artes em geral, no desenvolvimento de uma

parceria entre universidade, escola e Organizações Não-governamentais (ONGs).

A ausência do Estado na formulação de Políticas Públicas efetivas, contribui para o surgimento de inúmeras instituições na tentativa de suprir uma lacuna deixada pelo o Estado. Muitas dessas instituições são mantidas com recursos oriundos de outros países, pois não há uma contribuição efetiva do Estado que lhes garanta a sobrevivência. Como resultado deste trabalho, foi possível identificar a importância da experiência para a formação docente, destacando as possibilidades e limitações para o ensino de teatro em espaços educativos, bem como a necessidade de criação, permanência e avaliação de políticas públicas efetivas que contribuam para uma maior aproximação do ensino de teatro entre Universidade, Escola e ONGs e Comunidades

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2009.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Carlos Luís e PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o Ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

LARROSA, JORGE. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MENDES, E.T.B; FARIAS, I. M. S.; NÓBRIGA-TERRIEN, S. M. **Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental**. In: NÓBRIGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. Pesquisa científica para iniciantes: caminho no labirinto. Métodos de pesquisa V.III. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MINAYO, Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas.; MELO-RODRIGUES. Hugo de. **Formação docente: vivências de leitura de estudantes do curso de pedagogia da Urca narradas em versos de cordel**. XI Encontro de História da Educação do Ceará. Baturité - CE., 2012.

TERRIEN, Jacques. **O saber social da prática docente**. Revista Educação e Sociedade, Nº 46, pp.408-418. 1993.

URCA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. URCA – Juazeiro do Norte - CE., 2011.

\_\_\_\_\_. **Manual de Procedimentos Acadêmicos.** Universidade Regional do Cariri. Crato: URCA, 2009.

## TRADUÇÃO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO ENTRE CULTURAS NOS POEMAS FILOSÓFICOS MORAIS DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Jeffeson Thiago Bessa Moura<sup>32</sup>

**RESUMO:** Esta proposta de trabalho está vinculada à linha de pesquisa do programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PIBIC/UERN (2017-2018) - intitulada DA TRADUÇÃO A TRANSCRIÇÃO NOS POEMAS FILOSÓFICOS DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ. As culturas são constituídas de tradução e interpretação (MOYA, 2004), ou seja, é nesse intercâmbio intelectual que as culturas progredem e o meio para isso é a tradução. Nesse paradigma temos a poetisa Juana de Asbaje Ramirez y Santillana mais conhecida como Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), intelectual barroca no reino da Nova Espanha ou México colonial. Maior expoente da poesia Barroca latino-americana é autora de villancicos, poemas filosófico-morais, sonetos amorosos e poemas satíricos. Considerada a primeira mulher do novo mundo a tratar das causas de igualdade de direitos, visto que, se pronunciou abertamente pelo direito de exercer sua intelectualidade, a fênix mexicana é um de seus epítetos, tamanha sua representatividade no mundo artístico-erudito. Nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo expor algumas das principais vertentes da teoria da tradução: a teoria clássica - de caráter puramente linguístico; e a tradução artística – de caráter transcriador. Além disso, este estudo se propõe a apresentar duas traduções em cotejamento de um poema filosófico-moral da musa barroca, a primeira usando o critério linguístico – da teoria clássica, tomando por base a teoria estruturalista linguística (MOYA, 2004) – onde serão explorados os aspectos mais formais das teorias tradutoras; e a segunda usando a teoria artística tradutora – onde será exposta uma teoria transcriativa com base nos ensinamentos teórico-críticos de Campos(2006). Logo, a finalidade deste trabalho é abordar a tradução como uma ponte entre culturas com fins de ampliar o arcabouço intelectual e artístico de nossa cultura, traçando um diálogo com a cultura hispano-americana com vistas a ampliar nossa cultura e com isso, também, contribuir para a ampliação de uma cultura universal.

**Palavras-chave:** Tradução. Teorias tradutoras. Comunicação intercultural. Arte literária. Sor Juana Inés de la Cruz.

### INTRODUÇÃO

A tradução é um fenômeno que ocorre há muito tempo na história da humanidade - desde o momento que passou a existir uma separação linguística e, também, uma tentativa de aproximação entre elas e entre os saberes existentes em cada cultura. As culturas são constituídas de traduções e interpretações (MOYA, 2004). Logo, este trabalho que está vinculado à linha de pesquisa do programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PIBIC/UERN (2017-2018) - intitulada DA TRADUÇÃO A TRANSCRIÇÃO NOS POEMAS FILOSÓFICOS DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ. Tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa que se encontra em andamento, expondo as teorias pesquisadas sobre o processo tradutológico, assim como uma aplicação prática dessas teorias. Por isso o

---

<sup>32</sup> Aluno Pibic graduando do curso de Letras-Português na UERN. jeffesonthiagobessa@gmail.com.

artigo é dividido da seguinte maneira: Num primeiro momento serão apresentadas a teoria clássica da tradução - linguística - e uma teoria mais contemporânea - de caráter mais criador; Enquanto que num segundo momento será realizada a tradução de um soneto da poetisa mexicana Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) de acordo com as duas teorias apresentadas. É claro que nesse *entre* abordar-se-á um pouco da biografia da autora estudada. Tudo isso com a finalidade de abordar a tradução como uma forma de comunicação entre culturas, no caso, aproximar uma cultura Barroca mexicana da nossa, tendo em vista ampliar nosso arcabouço cultural.

## A TEORIA LINGÜÍSTICA DE VINAY E DARBELNET

A tradução é uma prática que existe desde o princípio dos tempos, entretanto, ela não era realizada de forma teorizada, ou seja, levando em consideração sua prática, ou melhor dizendo, uma reflexão consciente e sistemática de sua prática. A primeira tentativa de teorização do processo tradutivo ocorreu apenas nos últimos 50 anos (MOYA, 2004) motivada pelo nascimento da linguística de Ferdinand de Saussure (OSIMO, 2012, p.168). Logo, nesse primeiro momento trataremos sobre dois dos principais postulados da teoria linguística da tradução.

Os canadenses Vinay e Darbelnet contribuíram de forma significativa para a teoria linguística da tradução. Em seus estudos priorizaram o caráter prescritivo do fazer tradutológico. “[...] en el fondo se trata es de un manual de teoría y práctica de la traducción [...] porque uno de los objetivos de sus autores es el de proporcionar a los traductores una batería de consejos y reglas prácticas sobre el modo de traducir.” (MOYA, 2004, p.20). Nesse sentido, a teoria deles procura postular princípios norteadores para profissionais da tradução. Dentro desses postulados a tradução é entendida como a transmissão de uma informação X de uma língua A para uma B, subentendendo-se que X expressa à mesma realidade em ambas as línguas. Onde, essa mesma realidade, era conceituada de *equivalência*, ou seja, traduzir seria, para eles, buscar um termo na língua traduzida equivalente que representasse o original.

O método de Vinay e Darbelnet é de caráter estruturalista, pois acreditam “[...] en la inmovilidad del sentido; en el conocimiento de la intención o motivación profunda del autor del original; en el equivalente ideal y único, en el <genio> de cada una de las lenguas.” (MOYA, 2004, p. 20). Nessa vertente se busca apreender os aspectos estruturais das línguas desconsiderando a fala - parte singular dela - estudam os signos separados das mensagens. Por isso Moya argumenta que “[...] el conocimiento de una herramienta de trabajo tan importante para el traductor como la lengua, no basta para explicar la complejidad de un acto de comunicación intercultural com es la traducción de un texto.” (MOYA, 2004, p. 21). Ou seja, para eles a tradução é considerada apenas uma troca de significantes que apontam sempre para um mesmo significado.

No tocante ao papel do tradutor - a marca que ele deixa - Vinay e Darbelnet - como bons racionalistas - acreditam na imparcialidade do processo tradutivo, visto que, para eles, o tradutor somente teria o papel de substituir um termo por outro como o mesmo valor equivalente. Logo, o significado é um ente fixo e imóvel que vem antes do tradutor, cabendo a ele apenas interpretar.

Quando Vinay e Darbelnet tratam da motivação profunda fazem referência a intenção do autor ao escrever o original. Entretanto Moya argumenta que “[...] al igual que la realidad que el escritor intenta captar en su novela, la intención es algo que no

siempre se puede captar, en lo que muchas veces no se puede entrar.” (MOYA, 2004, p. 23) uma vez que, ao escrever o autor pode desviar sua intenção inicial, e que o motivo de claridade de um dizer hoje pode ser motivo para ambiguidade amanhã.

Como o fundamento da teoria da tradução de Vinay e Darbelnet é a *equivalência* dos termos linguísticos (significante e significado) que podem ser cambiados entre uma língua e outra, o que eles chamam de *gênio* é justamente o estilo linguístico que não encontra equivalente (geralmente ocorre nos textos artísticos), nesse caso eles recomendam uma domesticação do texto traduzido evitando transliteração “Lo que, en realidad, pretenden Vinay y Darbelnet es que las referencias culturales de la lengua de origen no aparezcan por ningún sitio en la traducción y sí las de la lengua diana.” (MOYA, 2004, p. 28). Quando não existe a possibilidade de tradução literal o tradutor deve exercer aquilo que para eles é a principal característica desse fazer: escolher.

El arte y la creatividad siempre tienen un trasfondo de libertad. Cuando opta por una traducción literal deliberadamente, el traductor es como ese actor que, de un repertorio múltiple de sonrisas, escoge siempre la que mejor expresa el estado anímico que dicta el guión.” (MOYA, 2004, p. 30)

## A TEORIA LINGÜÍSTICA DE CATFORD

O britânico Catford também está vinculado à teoria linguística da tradução, pois acredita no conceito de *equivalência* estabelecido entre elementos linguísticos “Se puede dividir la traducción de la manera siguiente: la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)” (CATFORD, 1970 apud MOYA, 2004, p.37). Ele é do ramo da linguística aplicada e afirma que traduzir é buscar um substituto equivalente entre termos de línguas, onde, quem dita esta equivalência é um informante bilíngue. Moya questiona sobre esse *ente* equivalente “Ahora bien, es la equivalencia algo ya preestablecido que apriorísticamente busca todo traductor? O más, bien, una ilusión del traductor y de los lectores de la traducción?” (MOYA, 2004, p.37).

Catford tinha a pretensão de desenvolver um método que possibilitasse uma tradução automática, que pudesse ser rodado por um software, por esse motivo procura, em sua teoria linguística, trabalhar com uma *equivalência* gramatical levando em consideração a situação comunicacional (OSIMO, 2012). Trás em sua teoria a ampliação do conceito de *equivalência*, dividindo-o em *equivalência textual* e *correspondência formal*. Na qual o primeiro se refere a qualquer forma - palavra ou fragmento de texto - (traduzido) que se equivala a outra forma - palavra ou fragmento de texto - do Original. Enquanto que o segundo: “Um correspondente formal es cualquier categoría LT de la que puede decirse que ocupa, tan aproximadamente como es posible, el ‘mismo’ lugar en la economía de la LT que el ocupado por la categoría de la LO en la economía de la LO” (CATFORD, 1970, p.57 apud MOYA, 2004, p.38), nesse sentido o correspondente formal está ligado a uma equivalência gramatical. Conclui-se disso que para ele poderia existir uma correspondência textual - ligado à situação comunicacional - mesmo não ocorrendo uma precisão formal - elemento gramatical.

Como o fundamento teórico de Catford está enraizado na situação comunicacional do texto (co-texto) ele distingue dois cortes situacionais:

Podemos distinguir, pues, entre los rasgos situacionales *lingüísticamente relevantes* y los que son *funcionalmente relevantes*, en lo que hay en estos

últimos de relevante con respecto a la función comunicativa del texto en esa situación. Para que haya equivalencia de traducción, ambos textos deben ser relacionables con los rasgos funcionalmente relevantes de la situación. Debido al presente estado de nuestro conocimientos, es un asunto de opinión, en cualquier caso dado, lo que es relevante funcionalmente en este sentido (CATFORD, 1970, p.156-157 apud MOYA, 2004, p.39)

Logo, “[...] por lo que se ve, según Catford, sólo habría coincidencia de significado cuando dos textos o dos fragmentos lingüísticos coinciden también en todos sus elementos formales.” (2004, p. 39)

Com o apresentado podemos concluir que a teoria linguística da tradução preza pelos aspectos gramaticais e formais do texto, partindo do princípio de imparcialidade do tradutor que age como sujeito *cartesiano* observador das causas-consequências, ação-reação do processo tradutivo.

[...] cabe señalar que la teoría linguística de la traducción toma la linguística como punto de partida, ve la traducción como una simples operación linguística y hace demasiado hincapié en la gramática y en la sintaxis, cuando todas las teorías modernas traductológicas coinciden en que es un acto de comunicación intercultural complejo.” (MOYA, 2004, p.42)

## TRADUÇÃO COMO CRIAÇÃO

As teorias apresentadas até esse momento sempre teorizaram sobre o método de se traduzir texto pragmáticos, ou seja, não artísticos. Entretanto, apresentaremos agora uma reflexão teórica que busca dar conta do texto - quem nem sempre prima pela objetividade e a linguagem denotativa - o texto artístico. E como referência nos apoiaremos nas reflexões levantadas por Haroldo de Campos.

No texto *Da tradução como Criação e como Crítica* Campos trás algumas características do texto artístico e da problemática de sua tradução. Primeiramente se apoia na definição do ensaísta alemão Albercht Fabri que diz:

Nesse trabalho, o autor [Fabri] desenvolve a tese de que “a essência da arte é a tautologia”, pois as obras artísticas “não *significam*, mas são”. Na arte, acrescenta, “é impossível distinguir entre representação e representado”. Detendo-se especificamente sobre a linguagem literária, sustenta que o próprio desta é a “sentença absoluta”, aquela “que não é outra coisa senão o seu próprio instrumento”. Essa “sentença absoluta” ou “perfeita”, por isso mesmo, continua Fabri, não pode ser traduzida, pois “a tradução supõe a possibilidade de se separar sentido e palavra”. (FABRI apud CAMPOS, 2006, p. 31)

Com a reflexão de Fabri podemos apreender que no texto artístico - palavra e sentido - estão unidas por uma relação de necessidade - simbiótica - visto que, o artista trabalha extrapolando os limites da linguagem. Nesse sentido é pensado o conceito de *sentença absoluta*, onde não se separa sentido e palavra.

Seguindo pelo mesmo caminho teórico Campos nos apresenta a distinção entre três tipos de informação desenvolvido pelo filósofo e crítico Max Bense, entendendo-se *informação* como todo processo de signos determinados por um grau de ordem (CAMPOS, 2006):

A “informação documentária” reproduz algo observável, é uma sentença empírica, uma sentença-registro. Por exemplo [...] “A aranha tece a teia”. A “informação semântica” já transcende a “documentária”, por isso que vai além do horizonte do observado, acrescentando algo que em si mesmo não é observável, um elemento novo, como, por exemplo, o conceito de falso ou verdadeiro: “A aranha tece a teia é uma proposição verdadeira”, eis uma “informação semântica”. A “informação estética”, por sua vez, transcende a semântica, no que concerne à “imprevisibilidade, à surpresa, à improbabilidade da ordenação de signos”. Assim, quando João Cabral de Melo Neto escreve: A aranha passa a vida/ tecendo cortinados/ com o fio que fia/ de seu cuspe privado. Estamos diante de uma “informação estética”. (BENSE apud CAMPOS, 2006, p. 32)

Da *informação estética* se deduz o conceito de *fragilidade da informação estética* (CAMPOS, 2006, p.33), uma vez que, ao contrário das outras formas de informações que podem ser ditas de outra maneira sem que se perca o teor informativo, a estética só pode ser apresentada pela forma que foi criada pelo artista. A *informação estética* é igual a sua codificação inicial (CAMPOS, 2006, p.33). Disso se conclui que:

O total de informação de uma informação estética é em cada caso igual ao total de sua realização [donde], “pelo menos em princípio, sua *intraduzibilidade* [...] Em outra língua, será uma outra informação estética, ainda que seja igual semanticamente. Disto decorre, ademais, que a informação estética não pode ser semanticamente interpretada. (BENSE apud CAMPOS, 2006, p.33)

Com o apresentado podemos ser levados a concluir que a tradução de textos estéticos é uma empresa impossível e desnecessária, devido a não equivalência estética entre o original e a tradução. Entretanto, dessa impossibilidade – desse abismo – podemos nos lançar para o alto e admitir:

Admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos. Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema. (CAMPOS, 2006, p.34)

Ou seja, dessa impossibilidade de tradução Campos mostra a possibilidade de se fazer uma recriação autônoma e recíproca. Aceitando o tradutor, não como um reproduzidor imparcial, mas como um autor. Onde, não se traduz apenas o significado, mas o próprio signo enquanto ícone (algo similar ao que se denota).

## **SOBRE A SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ**

Independente do tipo de tradução que se pretenda executar (linguística ou criadora) é de fundamental importância que o tradutor tenha informações, tanto sobre a autora (o) - sua personalidade singular - quanto das condições sociais em que ela vivia e a ajudaram - no sentido de influenciar - a ser quem ela foi. Por isso, neste tópico apresentaremos os resultados obtidos dessas informações até o presente momento da pesquisa.



Juana de Asbaje Ramirez y Santillana mais conhecida como Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), intelectual barroca no reino da Nova Espanha ou México colonial. Maior expoente da poesia Barroca latino-americana é autora de villancicos, poemas filosófico-morais, sonetos amorosos e poemas satíricos (BOIXO, 2015). Desde jovem se dedicou determinadamente a vida intelectual, visto que aprendeu a ler com 3 anos, graças a astúcia em enganar a mestra de sua irmã a ensiná-la. Tinha o hábito de fazer apostas com o crescimento do cabelo estabelecendo metas de aprendizado para cada centímetro a mais (BOIXO, 2015). Conta-se também da ideia que tinha em disfarçar-se de homem para poder prosseguir com os estudos, pois em seu tempo não era permitido mulheres nas universidades.

Após a morte do pai e do avô - quem mais lhe influenciava na vida intelectual - é mandada para morar com parentes maternos na Cidade do México. Seus talentos fazem com que, na corte, fique amiga e protegida da vice-rainha Leonor Carreto - por quem tinha uma relação espiritual de cunho platônico (PAZ, 1982) - podendo estudar e até demonstrar sua acuidade mental, como numa competição intelectual promovida pelos vices-reis para que ela discutisse com doutores, mestres e sábios de diversas áreas do conhecimento com o objetivo de verificar o tamanho de sua sabedoria; saiu-se bem sucedida, surpreendeu a todos, com apenas 17 anos.

Ainda na corte se depara com o maior dilema da vida de uma mulher do século XVII: decidir sobre o casamento ou sobre a segunda opção - convento. A segunda opção estava mais conivente, tanto com o seu repúdio ao matrimônio, como com seu desejo de continuar estudando. “A vida de Juana de Asbaje-Sor Juana foi rodeada de silêncio, de segredos e de saberes. A busca pelo conhecimento é o maior traço da obra de Sor Juana Inés de la Cruz e, para alcançá-lo, a pesquisadora enclausurada perseguiu o silêncio como forma de auxílio para lograr sua maior veneração.” (TABOSA, 2014, p.25).

Frente a essa decisão muito difícil, recebeu ajuda e conselho do padre Antonio Núñez de Miranda que a influenciou a seguir na vida monástica. Entretanto, cortou relações com ela, pois queria que ela deixasse de escrever e estudar, como podemos ver nessa passagem de uma carta que ela escreve ao padre:

Pues ¿por qué es esta pesadumbre de V. R., y el decir *que a saber que yo había de hacer versos no me hubiera entrado religiosa, sino casádome?* Pues, padre amantísimo (a quien forzada y con vergüenza insto lo que no quisiera tomar en boca), ¿cuál era el dominio directo que tenía V. R. para disponer de mi persona y del albedrío (sacando el que mi amor le daba y le dará siempre) que Dios me dio? Pues cuando ello sucedió, había muy poco que yo tenía la dicha de conocer a V. R.; y aunque le debí sumos deseos y solicitudes de mi estado, que estimaré siempre como debo, lo tocante a la dote mucho antes de conocer yo a V. R. lo tenía ajustado mi padrino el capitán D. Pedro Velázquez de la Cadena, y agenciádomelo estas mismas prendas en las cuales, y no en otra cosa, me libró Dios el remedio. (BOIXO, 2015, p.31)

Apesar das adversidades Sor Juana permanece firme a sua vontade de continuar estudando mesmo contra os costumes de sua época:

La *Carta* al padre Núñez aparece ante nuestros ojos como el testimonio de una mujer que - enfrentada a las convenciones de su época - se proclama libre para seguir su vocación intelectual. Lo hace, ciertamente, con gesto triunfante y hasta arrogante (pura retórica convencional son sus rasgos de

humildad), sabiendo que, además, cuenta con la sombra protectora de los virreyes [...] (BOIXO, 2015, p. 33)

Mesmo tendo nascido em uma época que dificultava sua vida intelectual, pelo fato de ter nascido mulher, a corte da Nova Espanha se mostrava um local propício para essa atividade:

Apesar de colonial, a corte mexicana era bem estruturada, mais ainda, bem frequentada por intelectuais e cientistas renomados, cuja capacidade nada deixava adesejar em relação aos cientistas de outras partes do mundo. Nesse contexto é que esteve Sor Juana, filha dessa nova compleição social e étnica.” (TABOSA, 2014, p.33)

Com o exposto podemos perceber que a vida de Sor Juana Inés de la Cruz foi inteiramente dedicada ao saber e aos estudos, assim como, a luta pelo direito de exercê-lo “A carta de Sor Juana é uma defesa do direito humano de expressão, independente do sexo, de acesso ao conhecimento e de liberdade intelectual.” (TABOSA, 2014, p.35). Considerada a primeira mulher do novo mundo a tratar das causas de igualdade de direitos, visto que, se pronunciou abertamente pelo direito de exercer sua intelectualidade, a fênix mexicana é um de seus epítetos, tamanha sua representatividade no mundo artístico-erudito.

#### **APLICAÇÃO DA TEORIA: UM SABER QUE SE MOSTRA NUM FAZER.**

Neste tópico trataremos sobre a prática do fazer tradutológico experimentando as teoria estudadas - especificamente a teoria linguística e a da tradução como criação - sobre a tradução de um soneto filosófico moral da Sor Juana Inés de la Cruz.

Soneto original:

¿En perseguirme, mundo, qué intereses?  
 ¿En qué te ofendo, cuando sólo intento  
 poner bellezas en mi entendimiento,  
 y no mi entendimiento en las bellezas?  
 Yo no estimo tesoros ni riquezas;  
 y así, siempre me causa más contento  
 poner riquezas en mi entendimiento  
 que no mi entendimiento en las riquezas.  
 Y no estimo hermosura que, vencida,  
 es despojo civil de las edades  
 ni riqueza me agrada fementida,  
 teniendo por mejor en mis verdades,  
 consumir vanidades de la vida  
 que consumir la vida en vanidades.  
 (BOIXO, 2015, p.254)

Sonetos traduzidos:

Tradução Linguística

Tradução como Criação

<p>Em perseguir-me, mundo, que interessas?  Em que te ofendo, quando somente intento  por belezas em meu entendimento,  e não meu entendimento nas belezas?  Eu não estimo tesouros nem riquezas;  e assim, sempre me causa mais contento  por riquezas em meu entendimento,  que meu entendimento nas riquezas.  Eu não estimo formosuras que, vencida,  é despojo civil das idades,  nem riqueza me agrada fementida,  tendo por melhor em minhas verdades,  consumir vaidades da vida  que consumir a vida em vaidades.</p>	<p>Em me perseguir, mundo, que interessa?  Em que te ofendo, quando somente tento  por belezas em meu entendimento,  e não meu entendimento nas belezas?  Eu não aprecio tesouros nem riquezas;  e assim, sempre me deixa mais contente  por riquezas em meu entendimento,  que meu entendimento nas riquezas.  Não glorifico a beleza que, vencida  É abandono civil pelas idades  nem riqueza me agrada transvestida  tendo por melhor em minhas verdades,  eliminar as vaidades da vida  que eliminar a vida em vaidades.</p>
--	--

No soneto da esquerda temos uma tradução guiada pela teoria linguística. Foi traduzido levando em consideração o conceito de *equivalência* - buscando adequar o significante da língua traduzida ao significado presente no texto - também se procurou fidelidade entre os elementos gramaticais, uma vez que, é uma tradução do Espanhol para o Português e conseqüentemente existe uma semelhança estrutural e lexical enorme entre elas.

Podemos perceber que no primeiro verso o verbo “interessas” continua conjugado na mesma pessoa que o original - tu - e todo o soneto traduzido permanece equivalente ao original gramaticalmente. Com uma observação especial para as palavras “intento” e “contento”. A primeira - localizada no segundo verso - em espanhol significa<sup>33</sup> (tentativa, procura) a mesma palavra também existe no português<sup>34</sup>, entretanto tem um significado um pouco divergente (propósito, plano, desígnio, projeto), mas, que dentro do co-texto - na comunicação sintática do verso - conseguimos entender seu sentido, além de manter a mesma forma do soneto original que é um dos objetivos principais de uma tradução linguística. Por isso optamos em manter o mesmo significante “intento” mesmo sendo um termo que entrou em desuso no português. Na segunda palavra acontece que “contento” tanto no espanhol quanto no português significam (Alegria, satisfação), mas essa forma no português, de acordo com o dicionário, está obsoleta, pois foi substituída por contente. Mesmo assim optamos por permanecer com a forma antiga, pois o texto data do século XVII. Esse mesmo critério foi usado para justificar a permanência do termo “fementida” do décimo primeiro verso, os dois apresentam o mesmo significado de (Ilusão, enganoso).

No mais foi respeitado o máximo possível da estrutura gramatical e sintática do original, dada a “facilidade”, apesar de se tratar de um poema, de está escrito em soneto que por natureza tem uma estrutura discursiva onde se pretende defender uma tese - pouco figurada. Logo, facilita uma tradução Linguística devido aos termos quase sempre representarem uma *informação semântica*.

<sup>33</sup> De acordo com o Diccionario del Estudiante da Real Academia Española.

<sup>34</sup> De acordo com o dicionário Aurélio.

No soneto da direita que foi realizado de acordo com o embasamento teórico da tradução como criação, primeiramente, para fundamentar nossa escolha, partimos do conceito de *isomorfia* - das formas semelhantes - e, em segundo lugar, aceitamos que o tradutor - enquanto sujeito - não tem como ser imparcial - neutro, visto que ele sempre deixará sua marca no fazer. E que, mesmo munido dos maiores conhecimentos sobre a língua, autor, época e público consumidor, o tradutor é sempre um leitor, e como tal, está sempre sujeito a uma exegese - um desvelar e um encobrir. Por isso, motivamos nossas “escolhas” pensando no objetivo de usar a tradução como um veículo de comunicação entre culturas, pensando no público jovem - do ensino médio - como meta.

No primeiro verso mudamos a forma verbal de “perseguir-me” por “me perseguir” com a intenção pragmática de uma maior aproximação com o uso atual do português. O mesmo aconteceu com a mudança do verbo da segunda para a terceira pessoa do singular na palavra “interessa” do primeiro verso. O mesmo critério foi adotado para as palavras “intento, contento e estimo” que foram substituídas por “tento, contente e aprecio”. Já a substituição da palavra “despojo” por “abandono” foi uma tentativa de evidenciar impermanência daquilo que se vence e é descartado, no caso: a beleza. Talvez, em toda a tradução, o maior ato de criação foi a substituição dos termos “fementida e consumir” por “transvestida e eliminar” o primeiro, teve a intenção de permanecer a rima, sem perder também o sentido; o segundo com a intenção de marcar uma característica negativa, visto que, a palavra “consumo” dentro de nossa cosmogonia de uma sociedade consumista pode apontar para uma característica positiva, o que não coincide com o original; pois, pelo que podemos levantar sobre a autora referente ao seu amor pelo saber e repúdio ao aos enganos sensuais, concluímos que ela usou essa palavra num sentido negativo.

Contudo, apesar de todas as mudanças ocorridas nessa tradução - de caráter criador, podemos perceber que ela ainda guarda um *isomorfismo* com o original, ou seja, permanece na mesma sombra, no mesmo perímetro semântico da versão em espanhol.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo que foi elaborado e discutido, apesar de se tratar de um estudo/pesquisa em andamento, concluímos que as distintas teorias da tradução não são excludentes entre si. Muito pelo contrário, visto que elas apresentam soluções úteis para tipos distintos de tradução dependendo dos objetivos do tradutor, ou seja, da escolha que ele faça. Pois, como podemos perceber, se o seu objetivo é trazer ao conhecimento uma poetisa de extrema importância como a Sor Juana Inés de la Cruz - ainda muito pouco conhecida no Brasil - a um público pouco afeito à leitura - realidade do ensino médio - o interessante é que, mesmo comportando, no nosso caso, uma tradução quase literal, devido a semelhança dos termos e do tipo de poema, façamos uma tradução mais criativa para que possamos aproximar o texto do nosso público. Não descartando a oportunidade de usar a tradução mais literal - linguística - em outro momento com o objetivo de apresentar ao público termos, estrutura e uma estética diferente da que ele vive.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Haroldo. Da tradução como Criação e como Crítica. In: **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo. Perspectiva, 2006.

CRUZ, Sor Juana Inés de la Cruz. **Poesía Lírica** Edición de José Carlos González Boixo. 11. ed. Madrid, Ediciones Cátedra, 2015.

MOYA, Virgilio. **La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas**. Ediciones Cátedras, 2004.

Octavio Paz. **Sor Juana Inés de la Cruz las trampas de la fe**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

OSIMO, Bruno. **Historia de La Traducción, Reflexiones em torno del lenguaje traductivo desde la antigüedad hasta los contemporáneos**. Ediciones Culturales Paidós, S. A. de C. V. 2012, México, D.F.

Tabosa, Leila Maria de Araujo. **Barroco, emblemática e matemática: Sor Juana Inés de la Cruz e Neptuno Alegórico**. Natal, RN, 2004.

## **O PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO DAS NOVAS RURALIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO <sup>35</sup>**

---

<sup>35</sup> Trabalho de pesquisa de Iniciação Científica PICI/UFERSA orientado pela professora Gerciane Maria da Costa Oliveira, [gerciane.oliveira@ufersa.edu.br](mailto:gerciane.oliveira@ufersa.edu.br). Este trabalho está inscrito no projeto “Para além das fazendas em pedra e cal: um estudo sobre o Patrimônio Rural (Ambiental e Cultural) do Semiárido Nordeste”, contemplado pelo edital CNPq Nº 01/2016.

Gionara Bruna Alves de Oliveira<sup>36</sup>

**RESUMO:** O presente projeto de pesquisa visa discutir acerca do patrimônio rural no contexto das novas ruralidades do Semiárido Nordeste. Trata-se de um estudo em andamento na Iniciação Científica- PICI/UFERSA cujo objetivo principal é problematizar a abrangência do conceito de patrimônio rural no contexto do Semiárido Nordeste, tomando como enfoque os aspectos da cultura na comunidade rural Soledade, município de Apodi – RN. Nesta etapa da investigação foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de patrimônio rural, levantamento de dados secundários e visitas exploratórias ao Lajedo de Soledade. Como referencial teórico da investigação tem Salvadori (2014) Tognon (2010) e Reis (1979). Concebido como um conjunto elementos, tangíveis e intangíveis, móveis e imóveis, naturais, arquitetônicos, artístico, paisagísticos, expressivos dos modos de vida dos grupos sociais que habitam os territórios campestres (TOGNON, 2010), o patrimônio rural tem se apresentado como um vetor, fonte e/produto estratégico de desenvolvimento, ao mostrar potencialidades de sustentabilidade econômica na medida em que “as políticas culturais de conservação do patrimônio tendem hoje cada vez mais a ser, ao mesmo tempo, também políticas de ordenamento do território e de desenvolvimento” (REIS, 1979, p.79). Ao tomar o Lajedo de Soledade como um patrimônio rural, no sentido de ele se configura como um bem tanto material como imaterial, busca-se compreender como este espaço se constitui como um lugar de memória para a comunidade, promovendo a elaboração de identidades e práticas de reconhecimento. Identificando o importante papel do Museu do Lajedo de Soledade pelos aspectos social, cultural e educativo, espera-se com a presente pesquisa refletir sobre a relação entre comunidade e Lajedo de Soledade.

**PALAVRA – CHAVES:** Patrimônio rural; Cultura; Lajedo de Soledade.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visou refletir sobre o conceito de patrimônio cultural, no meio rural, atentando para as suas diferentes dimensões, materiais e imateriais, no município de Apodi, Rio Grande do Norte, mais especificamente na localidade de Lajedo.

Com as mudanças assistidas no campo brasileiro desde os anos de 1960, período da modernização da estrutura agrária no país (SILVA, 1999), as manifestações artísticas culturais rurais na contemporaneidade vêm redimensionando seu caráter no que diz respeito aos seus símbolos, artefatos e práticas, exigindo, nestes termos, abordagens alternativas que fujam dos esquemas analíticos puristas “folclóricos” calcados numa concepção unicista e orgânica de sociedade.

Os intercursos e fluxos entre “elementos do rural” e “elementos do urbano” ensejam, portanto, um campo heteróclito de saberes e fazeres, não coeso, que sobrepõem aspectos que remetem ao aporte residual tradicional, como também às possibilidades produtivas, reprodutivas e comunicacionais inusitadas, proporcionadas, sobretudo, pela inserção das novas tecnologias no mundo rural.

Ao focar as manifestações do meio rural se busca, portanto, considerar a

---

<sup>36</sup> Graduanda no curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo-LEDOC, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA, [bruna.praxedes@hotmail.com](mailto:bruna.praxedes@hotmail.com).

extensão e as múltiplas facetas deste objeto, tendo em vista sua configuração atual que correlaciona bens culturais, dinâmicas mercantis, suportes e linguagens tecnológicas. Nestes termos, não se pode mais encarar o rural como bolsões marginalizados, situados nas franjas do panorama da modernidade urbana, nas quais o imaginário intelectual pensava encontrar o residual da origem da nação.

Em meio a esta figuração contemporânea do campo, o conceito de patrimônio permite pensar a realidade cultural do meio rural sob a expansão da compreensão do seu termo mais tradicional, restrito às estruturas arquitetônicas oriundas do meio urbano. A amplitude do sentido de patrimônio permite englobar elementos “imateriais” e “vivos” que se relacionam ao cotidiano das populações rurais (costumes, utensílios, paisagens, formas de linguagem, modos de produção etc.). Com efeito, as concepções que norteiam a compreensão de patrimônio cultural na contemporaneidade escapam à tradição folclorista de mera salvaguarda e sacralização de bens do passado, fato que leva aos próprios organismo nacionais e locais se voltarem para os elementos designados como vivos e atuais, “em razão da propriedade de serem processuais, enfim, virtuais” (FARIAS, 2010 p.10).

No caso da pesquisa em questão, identificou-se como um importante aspecto o Lajedo de Soledade, sítio arqueológico localizado na Chapada do Apodi, no qual se permite observar inscrições e pinturas rupestres gravadas a cerca de três mil anos que assinalam para modos de vida dos primeiros habitantes do Rio Grande do Norte, além de viabilizar a compreensão da história da formação geológica do Semiárido Nordeste.

Neste sentido trata-se de compreender como este espaço se constitui como um lugar de memória para a comunidade, promovendo a elaboração de identidades e práticas de reconhecimento.

O desenvolvimento deste projeto permite avançar no estado da arte dos estudos sobre patrimônios culturais das populações do Semiárido Nordeste. Considerando os escassos trabalhos sobre o tema do “patrimônio rural”, enfoca-se a importância da realização desta pesquisa, no sentido de que ela, juntamente com outras investigações, abre caminho para um novo campo de investigação, no contexto brasileiro.

Tendo em vista que este debate tem considerável lastro nas pesquisas europeias, cabendo destaque para Portugal que capitaneia grande parte dessas produções, torna-se relevante que estas problemáticas possam ser inseridas na agenda acadêmica brasileira, em função do potencial campo empírico que apresentamos, em termos das multifacetadas do patrimônio rural.

É válido destacar ainda a importância da consciência patrimonial como reconhecimento dos valores culturais e da memória social de determinados grupos sociais. No caso do contexto rural, a descentralização das discussões sobre patrimonialização do meio urbano para o campestre – dinâmica que levou ao próprio alargamento do termo “patrimônio” originalmente reduzido a edificações citadinas –, põe em destaque outro aspecto, a atuação deste conjunto de bens, práticas e valores na promoção do desenvolvimento sustentável e local.

## **2. REFERÊNCIAL TEÓRICO**

### **2.1- O CONCEITO DE PATRIMÔNIO RURAL**

Originalmente a palavra patrimônio faz referência à herança paterna, ao se reportar a transmissão de bens materiais de pais para filhos. Preservado até os dias

atuais este significado, a abrangência do termo como herança social ocorreu inicialmente na Europa como reação ao impacto da Modernização e da Revolução Industrial, dada a necessidade posta de preservar a memória de grupos sociais em suposto risco de desaparecimento.

Além de responder a estes processos intensos de mudança sociais, a emergência da consciência patrimonial encontrou lastro na formação do Estado Nacional burguês. “Foi na França, no final do século XVIII, que o Estado tomou para si a tarefa de preservar legalmente determinados bens, enquanto representações da nação, ou enquanto elementos a partir dos quais seria possível construir a ideia de unidade nacional” (SALVADORI, 2014, p.7). Naquele momento, as políticas de preservação se voltaram restritamente para os aspectos materiais e tangíveis. De modo geral, se considerava patrimônio histórico e cultural o que exibisse certa monumentalidade, não necessariamente pelas suas dimensões, mas pela função simbólica que cumpria (obras históricas, esculturas, colunas etc.).

Concebido como um conjunto elementos, tangíveis e intangíveis, móveis e imóveis, naturais, arquitetônicos, artístico, paisagísticos, expressivos dos modos de vida dos grupos sociais que habitam os territórios campestres (TOGNON, 2010), o patrimônio rural tem se apresentado como um vetor, fonte e/produto estratégico de desenvolvimento, ao mostrar potencialidades de sustentabilidade econômica na medida em que “as políticas culturais de conservação do patrimônio tendem hoje cada vez mais a ser, ao mesmo tempo, também políticas de ordenamento do território e de desenvolvimento” (REIS, 1979, p.79).

Constata-se, neste cenário, que “Diferente da sua matriz europeia do século XIX, no entanto, a patrimonialização da cultura popular atual se insere no cômputo dos circuitos das diferentes escalas da economia simbólica. Inclusive não apenas colaborando na inserção de tais bens, mas reforçando sua diferença na esfera pública configurada para o movimento fremente das aparências” (IBIDEM, p.11).

A ressignificação das identidades culturais, portanto, não se tece somente na afirmação de valores comuns que remontam a um passado social, mas no campo de intercessão destes aspectos que põem em confronto, o local e o global (HALL, 1992), a tradição e a modernidade (GIDDENS, 1991), o simbólico e o econômico.

## **2.2. LAJEDO DE SOLEDADE COMO PATRIMÔNIO RURAL**

Lajedo de Soledade é um patrimônio cultural do Rio Grande do Norte, localizada na chapada de Apodi, preservado pela comunidade com o fomento da Petrobras. É a maior exposição de rocha calcária localizada na Bacia potiguar formada há milhares de anos, quando um mar raso cobria a região. Posteriormente, com o recuo do mar, chuvas e correntes esculpiram o calcário, criando cavernas, fendas e abrigos que, durante a estação chuvosa, acumulam grande quantidade de água, formando “piscinas”. Aproximadamente uma área de 1km<sup>2</sup>.

No passado, atraiu enormes animais da fauna pleistocênica e o homem pré-histórico. Os homens primitivos deixaram suas marcas nas paredes de calcário e em cavernas esculpidas na chapada. É considerado uma das formações rochosas mais antigas do Brasil. Sua origem remete a 90 milhões de anos, quando os continentes africano e sul-americano ainda encontravam-se unidos.



São justamente essas pinturas nas rochas o grande fascínio do Lajedo de Soledade, descoberto para o turismo no final da década de 1980. Os desenhos feitos por homens que habitavam a região no período pré-histórico, representam figuras de animais, elementos da natureza e formas geométricas. Nas paredes das cavernas e das fendas, ficaram pinturas e gravuras, com idade estimada de 3 a 10 mil anos. Ainda nos dias atuais encontra-se fósseis de animais, como tigre dentes-de-sabre, preguiças, tatus gigantes e vários outros. Os fósseis estão expostos no Museu do Lajedo, localizado no distrito de Soledade, a menos de um quilômetro da entrada do Lajedo. Segundo Maia (2003, p. 60):

No Lajedo de Soledade há uma beleza representada pelas rochas que formam grutas, canyons, passagens estreitas, cavernas de acesso aparentemente impossível, mas que são imensos salões. Uma visão espetacular, que se completa com o fascínio das pinturas e gravuras.

Quando falamos nas belezas do Lajedo, deparamos com várias áreas com pinturas sobre pedras (pinturas rupestres) delimitadas para visitação do lajedado, conhecida por Ravina da Dodora, Ravina das Araras, Ravina da Peninha, Ravina do Urubu, Painel dos riscos e o Olho d'Agua. Nas cavernas, Ravinas e Canyons podem ser analisadas v arias pinturas e desenhos rupestres, nas cores amarelo vermelho e preto, conseguidas atrav es de materiais da região, como o  oxido de ferro, sangue animais e gorduras vegetais. Existem diversos modelos de pinturas, que varia com motivos da natureza, animais e formas geométricas.

O grupo, primeiramente, se propôs a informar os membros da comunidade sobre a importância paisagística e cultural do Lajedo, pretendendo incentivar o desenvolvimento do turismo e tornar Apodi um polo de atra o para o ecoturismo. Comunicou a popula o da importância das pinturas rupestres, fez compara es com semelhanças de diferentes locais do Brasil e do mundo. Com base nesse trabalho de conscientiza o a comunidade se empolgou pela salvaguarda do Lajedo. Foram desenvolvidas muitas atividades no local, como: demarca o e mapeamento das áreas escolhidas para preserva o; limpeza e coleta de lixo; sinaliza o de trilha turística; montagem de um museu e biblioteca, com peças arqueológicas e paleontológicas ofertadas por Dr. Eduardo Bagnolli e membros da popula o.

Segundo Pacheco e Baumann, no ano 1987, o geólogo Geraldo Gusso adquiriu informa o das v arias pinturas rupestres presentes no Lajedo e inferiu também a ameaça que [simbolizava](#) a explora o do calcário, praticada por boa parte da comunidade. Em 1991, percebendo que a devasta o aumentava, ameaçando todos os arquivos geológicos, os sítios arqueológicos e paleontológicos, o Dr. Eduardo Bagnolli,   época geólogo da Petrobras, convidou um grupo de ambientalistas, para executar uma missão de resgate.

O grupo, primeiramente, se propôs a informar os membros da comunidade sobre a importância paisagística e cultural do Lajedo, pretendendo incentivar o desenvolvimento do turismo e tornar Apodi um polo de atra o para o ecoturismo. Comunicou a popula o da importância das pinturas rupestres, fez compara es com semelhanças de diferentes locais do Brasil e do mundo. Com base nesse trabalho de conscientiza o a comunidade se empolgou pela salvaguarda do Lajedo. Foram desenvolvidas muitas atividades no local, como: demarca o e mapeamento das áreas

escolhidas para preservação; limpeza e coleta de lixo; sinalização de trilha turística; montagem de um museu e biblioteca, com peças arqueológicas e paleontológicas ofertadas por Dr. Eduardo Bagnolli e membros da população.

Diante desse reconhecimento e união se obteve muitas conquistas, uma delas tornando esse bem histórico e cultural, em um ponto turístico reconhecido mundialmente, por estudiosos, pesquisadores, estudantes, leigos entre outros, que se interessam em conhecer parte da história e a arte rupestre do sítio arqueológico Lajedo da Soledade, para assim fazerem comparações, com os demais sítios arqueológicos, contribuindo com resultados para pesquisas, que tratam do assunto.

Neste sentido, o Lajedo de Soledade constitui-se como um espaço importante para grupos de estudantes e de pessoas que se interessam pelo turismo cultural e científico e que desejam conhecer um pouco mais sobre a história da formação geológica do sertão nordestino e também sobre os primeiros habitantes que viveram nesta região.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A fase inicial da pesquisa abrangeu o trabalho de revisão bibliográfica partindo dos conceitos de “patrimônio rural” “Cultura” e “Lajedo de Soledade.”. Para tanto se buscou fundamentação em alguns autores, sobretudo do campo da sociologia, que dialogam sobre o tema, tais como Salvadori, Tognon e Reis, evidenciando as perspectivas abordadas dentre outros.

Na fase posterior, será realizada a pesquisa documental de dados secundários sobre o Lajedo de Soledade. Estas informações serão buscadas nos institutos local e estadual que abordem a questão do patrimônio, além do Museu do Lajedo de Soledade, instituição vinculada ao sítio arqueológico que se localiza em sua área de abrangência.

A pesquisa de campo, por sua vez, assumirá um caráter etnográfico, e neste sentido é importante considerar o arcabouço teórico-metodológico deste método que envolve procedimentos e técnicas específicas. A imersão do pesquisador na realidade do pesquisado se torna condição fundamental para a observação e construção dos dados, tendo em vista que neste contato, o pesquisador segue até onde seja possível o horizonte de significados do outro, não precisando necessariamente se fixar lá.

Mais do que a busca obsessiva pelo acúmulo de detalhes, o método etnográfico prioriza a atenção para com esses detalhes, compreendendo que em algum momento estes fragmentos da realidade podem se organizar num todo, ao ponto de oferecer pistas interessantes para a formulação de um novo entendimento, isto significa incluir como processo metodológico de um estudo empírico a observação participante, entrevistas, história de vida e outros.

Considerando o fato de ter dado continuidade ao trabalho exploratório iniciado por outra bolsista, fez-se necessário a revisão de literatura tendo em vista o entendimento sobre as várias definições de patrimônio e a compreensão sobre as culturas advindas na comunidade rural em meio a esta figuração contemporânea do campo. O conceito de patrimônio permite pensar a realidade cultural do meio rural sob a expansão da compreensão do seu termo mais tradicional, restrito às estruturas arquitetônicas oriundas do meio urbano. A amplitude do sentido de patrimônio permite englobar elementos “imateriais” e “vivos” que se relacionam ao cotidiano das populações rurais.

Com base neste estudo teórico introdutório foram realizados alguns fichamentos,

escritas de textos, visitas ao local da pesquisa e participação em eventos. Dentre estes pode-se destacar a participação em uma palestra realizada no dia 18/12/2017 no evento do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFERSA campus Pau dos Ferros que teve como tema o “reconhecimento do patrimônio edificado e da cidade” como palestrante a professora Maria Heloisa Alves de Oliveira. No que diz respeito às visitas, estivemos no Lajedo de Soledade no dia 17/02/2018 na qual participaram professores da UFERSA, UFRN, UECE, UERN e Lyon 2 e alunos do curso LEDOC e do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). As visitas proporcionaram observar vários aspectos importante, tais como as pinturas e gravuras rupestres gravadas a cerca de três mil anos que assinalam para modos de vida dos primeiros habitantes do Rio Grande do Norte, além de viabilizar a compreensão da história da formação geológica do Semiárido Nordeste.

Atualmente a pesquisa se encontra na fase de coleta de dados feita em trabalho de campo. Seguindo as orientações da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de saúde, o projeto foi enviado para o Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, sendo aprovado.

Nesta fase, estão sendo realizados contatos com os guias turísticos do lajedo de Soledade que, potencialmente, serão os informantes da pesquisa. Por conta da questão de investigação, se tomou como critério de escolha o guia que atuava desde o início no Lajedo, tendo em vista que as entrevistas e observações tentarão compreender acerca do patrimônio cultural no contexto das novas ruralidades do Semiárido Nordeste identificando os saberes das populações, levando em consideração o que se caracteriza patrimônio para eles na comunidade.

#### 4. À GUIA DA CONCLUSÃO

Como resultados preliminares infere-se que o Lajedo de Soledade é considerado pela comunidade como um espaço de memória e de elaboração de pertença e reconhecimento. Esta constatação parte da valorização do espaço vivido e da experiência cotidiana dos sujeitos na produção da sua memória, identidade e história.

É possível destacar ainda a importância da consciência patrimonial como reconhecimento dos valores culturais e da memória social de determinados grupos sociais. No caso do contexto rural, a descentralização das discussões sobre patrimonialização do meio urbano para o campestre – dinâmica que levou ao próprio alargamento do termo “patrimônio” originalmente reduzido a edificações citadinas –, põe em destaque outro aspecto, a atuação deste conjunto de bens, práticas e valores na promoção do desenvolvimento sustentável e local.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Howard S. Segredos e Truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARIAS, Edson. O que pode a triangulação entre dinheiro, expressões culturais e esfera pública nos dizer sobre diversidade e universalidade? In CASTRO, Ana Lúcia de (Org.).

**Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades: olhares sobre corpo, mídia e**

novas tecnologias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

GEERTZ, Clifford. O pensamento como ato moral: Dimensões éticas do trabalho de campo antropológico nos países novos. In: \_\_\_\_\_.  
**Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

MAIA, **Lajedo de Soledade (História de) Um Poema de Pedra**. Coleção serie „C”. Mossoroense. Volume 1392. Out/2003.p.41-96.

MIRA, Celeste; FARIAS, Edson Silva de. **Faces Contemporâneas da Cultura Popular**. Jundiaí, SP: Paço Editorial, 2014.

NEVES, Luis Felipe Baêta. “A noção de „arte popular”: uma crítica antropológica”. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, Vol. VIII – nºs1 e 2, p.219-232, 1º e 2º semestre. 1977.

REIS, Manuela (1999), “Cidadania e Patrimônio. Notas de uma pesquisa sociológica” in Sociologia – **Problemas e Práticas**, nº 29, Oeiras, CIES/CELTA, 7794.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, ensino e patrimônio**. Araraquara, SP:Junqueira & Marin, 2014.

SILVA. José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP/Instituto de Economia, 1999. (Coleção pesquisas 1).

TOGNON, Marcos. Memória e patrimônio rural, Resgate: Revista **Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v.18, n. 20, 2010.

# V senacem

Seminário Nacional do Ensino Médio

UERN - MOSSORÓ (RN)  
11, 12 E 13 DE ABRIL DE 2016

ISSN 2447-0783

# II enacei

Encontro Nacional de Ensino  
e Interdisciplinaridade