



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO BARBOSA

O IMPROVISO CÊNICO-MUSICAL
NA QUALIDADE DE EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA

FORTALEZA

2016

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO BARBOSA

O IMPROVISO CÊNICO-MUSICAL
NA QUALIDADE DE EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

B21li Barbosa, Pedro Henrique Araújo.
 O improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística na escola /
 Pedro Henrique Araújo Barbosa – 2016.
 80 f.: enc.; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura
 e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes.
 Área de concentração: Artes.
 Orientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

1. Improviso cênico-musical. 2. Experiência artística. 3. Ensino de arte. I. Título.

PEDRO HENRIQUE ARAÚJO BARBOSA

O IMPROVISO CÊNICO-MUSICAL
NA QUALIDADE DE EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

Aprovada em: 9 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Erwin Schrader
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe, Francisca das Chagas Araújo
Barbosa; às minhas avós, Bernadeth Pereira de
Araújo Silva e Maria de Lourdes Pereira; às
minhas tias Ana Célia Araújo Silva e
Bernadeth Pereira de Araújo Silva Filha.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo incentivo e por sempre acreditar em meu potencial.

Ao meu orientador, professor Dr. Elvis de Azevedo Matos, por guiar o caminho desta pesquisa, pela atenção e motivação em relação à minha formação como educador e pesquisador.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) e a todo seu corpo docente, por todo o aprendizado que obtive durante o curso e por todo o conhecimento compartilhado durante as aulas.

Aos amigos de curso do ProfArtes, pelas reflexões, críticas e sugestões; pela amizade e bons momentos que tivemos.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior e Dr. Erwin Schrader, pelas contribuições a este trabalho.

Aos alunos participantes das aulas de arte e do grupo EncantArte, pela disponibilidade e alegria de aprender.

Ao Édipo Santiago, meu companheiro, por todo amor e carinho, pela paciência, compreensão e companhia.

Aos colegas de trabalho, pelo companheirismo e amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar a potencialidade pedagógica do improviso cênico-musical como experiência artística no âmbito escolar a partir da percepção dos sujeitos participantes do processo, entendendo que esse saber pode trazer contribuições para uma prática pedagógica significativa no que se refere ao ensino e aprendizagem de arte no ensino médio. O trabalho teve como referência os estudos sobre experiência formativa de Jorge Larrosa (2002, 2011, 2015), bem como se apoiou nas propostas de improvisação de Augusto Boal (2010, 2012) e Hans-Joachim Koellreutter (1997). O contexto da pesquisa de campo foram as aulas de arte da 1ª série do ensino médio de uma escola estadual do Ceará, bem como os encontros com um grupo formado com alunos de outras séries, turmas e turnos da mesma escola. O método utilizado foi a pesquisa-ação, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e gravações audiovisuais dos encontros. A partir da interpretação do discurso dos sujeitos foram encontradas três categorias para análise: abertura do currículo: liberdade para expressar-se criativamente; expressão da subjetividade e alteridade na formação artística; e motivação. Constatou-se que o improviso cênico-musical revelou múltiplas potencialidades pedagógicas, dentre as principais: apropriação do conhecimento de forma integral a partir da unificação das linguagens musical e cênica; estímulo a novas percepções da realidade e à criatividade; e motivação para o aprendizado proporcionado pelo aspecto lúdico dos jogos.

Palavras-chave: Improviso cênico-musical. Experiência artística. Ensino de arte.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the pedagogical potential of the scenic-musical improvisation as an artistic experience in schools from the perception of the participating subjects in the process, understanding that this knowledge can bring contributions to a significant pedagogical practice in relation to teaching and learning of art in high school. The work had as reference Jorge Larrosa's studies on formative experience (2002, 2011, 2015), and relied on Augusto Boal (2010, 2012) and Hans-Joachim Koellreutter's (1997) improvisation proposals. The field research context were the art classes of the first year of high school from a state school of Ceará and meetings with a group formed with students from other grades, classes and shifts of the same school. The method used was action research and had a semi-structured interview and audiovisual recordings of the meetings as main instruments of data collection. Three categories for analysis were found from the interpretation of the subjects' discourse, such as: opening of the curriculum: freedom to express themselves creatively; expression of subjectivity and otherness in artistic formation; motivation. It was found that the scenic-musical improvisation revealed multiple pedagogical potential, among the main ones: appropriation of full knowledge from the unification of musical and scenic languages; encouraging new perceptions of reality and creativity; motivation for learning provided by the playful aspect of the games.

Keywords: Scenic-musical improvisation. Artistic experience. Art education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Apresentação da pesquisa	10
<i>1.1.1</i>	<i>Motivações: aproximações entre experiências artísticas e ensino de arte</i>	10
<i>1.1.2</i>	<i>Contexto</i>	12
<i>1.1.3</i>	<i>Objetivos</i>	16
<i>1.1.4</i>	<i>Resumo dos capítulos</i>	16
2	PERCURSOS TEÓRICOS	18
2.1	Experiência artística na escola por meio do improviso cênico-musical	18
2.2	Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal: um possível diálogo	24
2.3	O corpo canta: integrando voz e movimento corporal	29
3	METODOLOGIA	35
3.1	Abordagem da pesquisa	35
3.2	Pesquisa participante e pesquisa-ação	36
3.3	Plano de ação	38
<i>3.3.1</i>	<i>1ª fase</i>	38
<i>3.3.2</i>	<i>2ª fase</i>	39
<i>3.3.3</i>	<i>3ª fase</i>	39
3.4	Universo e amostra	40
3.5	Coleta de dados	41
3.6	Análise de dados	42
4	JOGOS CÊNICO-MUSICAIS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO .	44
4.1	Jogando na sala de aula	44
<i>4.1.1</i>	<i>Teatro-Jornal</i>	44
<i>4.1.2</i>	<i>Teatro-Fórum</i>	46
<i>4.1.3</i>	<i>Máquina de ritmos</i>	47
<i>4.1.4</i>	<i>Roda de ritmo e movimento</i>	47
<i>4.1.5</i>	<i>Em casa é meu pai quem manda</i>	48
<i>4.1.6</i>	<i>Obedientes e desobedientes</i>	48
4.2	Integrando os jogos com o grupo	49
5	DISCUSSÃO DOS DADOS	52
5.1	Abertura do currículo: liberdade para expressar-se criativamente	52

5.1.1	<i>Improviso na visão dos alunos: quando a arte nos acontece</i>	57
5.2	Expressão da subjetividade e alteridade na formação artística	59
5.3	Motivação	62
6	CONCLUSÃO	67
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – ROTEIRO DOS JOGOS DE IMPROVISO UTILIZADOS NA 3ª FASE DO PLANO DE AÇÕES	75
	ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO ...	80

1 INTRODUÇÃO

Atuando como professor de arte no ensino médio em uma escola do estado do Ceará, deparo-me com a necessidade de se pensar um melhor aproveitamento do curto tempo das aulas de arte, bem como buscar maneiras de inserir o fazer artístico em sala de aula de modo significativo, que permita a liberdade criativa dos alunos. Como artista, sinto a vontade de compartilhar um pouco de minhas experiências com os estudantes. Assim, apresento a seguir meu interesse e relação com o objeto pesquisado.

1.1 Apresentação da pesquisa

1.1.1 Motivações: aproximações entre experiências artísticas e ensino de arte

O motivo da pesquisa surgiu tanto de minha formação artística como do atual contexto do ensino de arte nas escolas estaduais do Ceará, descritos em seguida.

Desde a infância, tenho uma relação especial com as artes. Essa relação, no entanto, não nasceu na escola, e sim em meu cotidiano: gostava de desenhar os personagens das animações que via na televisão e gostava de cantar. Na escola, a aula de arte consistia em atividades manuais de artesanato ou desenho.

Percebi, então, que o ensino de arte na escola, nos anos 1980 e 1990, não era considerado importante, fato que infelizmente ainda hoje não mudou. Desse modo, meu contato maior com arte vinha de casa: das músicas infantis e das músicas dos adultos (meus pais); do rádio; dos desenhos animados e dos filmes da televisão. Fui completamente seduzido pelo poder do entretenimento e da diversão produzido por esses meios de comunicação. Em relação à música na escola, só me lembro de ter cantado na educação infantil e, posteriormente, no ensino fundamental e médio, porém as canções resumiam-se a hinos, pois eu estudava em um colégio militar. Cantávamos no pátio, mecanicamente estáticos e enfileirados, as mesmas músicas, da mesma maneira, e assim repetíamos toda semana.

O prazer proporcionado pela arte e a liberdade de criar era do que eu sentia mais falta. Lembro-me de questionar a utilidade de conteúdos estudados, mas, na verdade, eu gostava mais dos conteúdos que não possuíam uma utilidade imediata. Aprender por prazer, por fascínio, era algo que considerava mais importante. E isso aconteceu quando, no mesmo colégio militar, entrei para o coral, no último ano escolar. Foi uma experiência

muito boa, na qual me apresentei pela primeira vez em um palco, no Centro Dragão do Mar. Nas aulas de coral, além de cantar, também aprendíamos flauta doce. Fora da escola, eu cantava na banda da igreja e aprendia muito com os colegas que estavam há mais tempo no grupo. Também cheguei a fazer parte de um grupo de teatro de rua, que se apresentava em diversos locais das cidades de Caucaia e Fortaleza. Nesse grupo, improvisávamos uma sequência de ações que não se prendia a um texto.

Ainda em relação ao coral da escola, a experiência de realizar uma atividade por puro prazer, sem obrigação, sem ter que ser avaliado ou aprovado, era uma novidade. Infelizmente, a experiência do canto na escola foi curta, pois logo eu concluiria o ensino médio.

Tais experiências foram marcantes e me proporcionaram uma grande satisfação. Eu queria ser artista. No entanto, o pouco que sabia não era suficiente para cursar uma faculdade de música. Na época, o único curso superior de música que existia no estado era o da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o qual, em seu processo de admissão, exigia o teste de habilidade específica, para o qual eu não estava preparado. O pouco tempo como estudante de música na escola não foi suficiente para aprender o necessário para ingressar na universidade. Outra opção que me agradaria seria o teatro, porém não havia curso superior na época.

Lembro também que havia uma banda militar na escola. Eu até comecei a estudar música na banda, no contraturno, ia aprender a tocar saxofone, mas, como minhas notas não iam tão bem, minha mãe decidiu que eu não faria mais parte da banda. Tive que obedecer, contudo a música não saiu mais de mim.

Quando eu participava de oficinas de artes de outras instituições, ou de colônias de férias de escolas públicas do meu bairro, eu gostava de ajudar, de ensinar, compartilhando o que eu sabia. A partir dessa observação, eu percebi que poderia ser professor. E como eu também gostava de estudar idiomas e literatura, decidi tentar o vestibular para o curso de Letras.

Durante a graduação, paralelamente, eu participava de espetáculos de teatro musical, com o grupo *Saynetes, Poemas y Canciones*, dirigido pela professora Rubenita Alves; e de sapateado, com a Cia. dos Pés Grandes, dirigida por Heber Stalin. Também integrava dois corais da Universidade Federal do Ceará (UFC), o do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec) e o da Faculdade de Educação (Faced).

Ao ingressar no magistério, passei a ministrar aulas de língua materna e estrangeira. Sentia-me dividido entre ser professor e ser artista. Eu desejava unir as duas

atividades, mas isso não era tão simples. Para a minha sorte, apesar das críticas, as escolas estaduais complementam a carga horária de professores de português com a disciplina de artes, devido à carência de professores da área.

Aproveito para ressaltar que concordo com a crítica feita ao fato de que professores de outras disciplinas ocupam um cargo que não é seu de direito¹, no entanto essa foi a deixa para que eu, consciente desse fato, investisse em uma formação alternativa na área. Assim, optei por cursos técnicos e pós-graduações, já que fazer uma segunda graduação era inviável, pois a essa altura eu era concursado e trabalhava com uma carga horária de 40 horas por semana. Em razão da grande carência que ainda existe na área, penso que as secretarias de educação deveriam investir na formação continuada de docentes que se interessam pelas disciplinas artísticas, oferecendo cursos de segunda licenciatura, por exemplo.

Assim, como formação continuada na área, fiz curso técnico de Música no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e curso de especialização em Arte-Educação para o Ensino de Música na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, além de continuar com as atividades artísticas, integrando bandas de *pop rock* e grupos corais.

O último trabalho artístico que integrei, e um dos mais significativos para mim, foi o musical interativo *Vitrola Jukebox – Novelas*, do coral Vitrola Nova, com direção musical de Carlos do Valle e teatral de Bruno Mariano e Manoela Elias. O espetáculo contou com duas temporadas, uma em 2013 e outra em 2014. Nesse trabalho, além do canto, vivenciei também outras linguagens artísticas, principalmente o teatro e a dança.

Grande parte desses espetáculos integravam as linguagens cênica e musical e utilizavam a improvisação como exercício para novas descobertas criativas, principalmente no que se refere a uma consciência corpóreo-vocal.

1.1.2 Contexto

No atual contexto do ensino de arte nas escolas estaduais, as aulas no ensino médio regular são ministradas apenas para turmas de 1ª série. Para cada turma é disponibilizada apenas uma hora de aula por semana. No Colégio Estadual Liceu de Caucaia, a disciplina é ministrada por diferentes professores, com formações variadas. A

¹ Essa crítica é algo que percebo, de modo geral, no discurso de professores de arte.

orientação inicial era trabalhar com as quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro –, cada uma em um bimestre. Percebi, a partir da observação do planejamento anual de 2013, que a orientação tinha um cunho polivalente, em que os professores ministrariam um conteúdo que podia não ter feito parte de sua formação docente. As orientações curriculares específicas da disciplina não se encontram no último Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Esse fato é importante, levando em consideração que, na elaboração do PPP, é possível orientar um plano de curso de acordo com a formação do professor, conforme se lê nas *Orientações curriculares para o ensino médio*: “Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...]” (BRASIL, 2006, p. 202).

No entanto, independentemente do plano adotado pela escola, a Lei nº 11.769/2008 dispõe que a música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular arte. Ou seja, por mais que um docente com formação em música possa ensinar apenas essa modalidade artística, ainda haverá a necessidade de se ministrar as aulas de artes visuais, dança e teatro. E se houver somente um professor de arte para uma determinada turma e que ensine música, quem ensinará as demais linguagens? Esse dilema, entretanto, ainda não foi resolvido, tanto na escola na qual ensino quanto em muitas outras, como constata Penna (2012, p. 132-133):

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação [...].

Sobre a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, Figueiredo (2013) aponta para o fato de que esta não define as linguagens artísticas que devem ser ensinadas na escola nem a carga horária, tampouco que profissionais serão responsáveis por seu ensino. O autor acrescenta que:

[...] o hábito de se compreender o ensino da arte no modelo polivalente, a resistência a mudanças, o baixo *status* das artes no currículo hierarquizado, a ausência de profissionais da área de música nas escolas, são fatores que de certa forma impedem ou dificultam o exercício da autonomia e da liberdade dos sistemas educacionais. (FIGUEIREDO, 2013, p. 41).

Assim, refletindo sobre minha formação artística, percebo que ela resultou de um processo de integração, tanto pelo costume de apreciar arte, em suas diversas manifestações, quanto pela união destas na atividade artística performática, que são o coro cênico e o teatro musical. Os conceitos e definições acerca do coro cênico não são aceitos por todos os estudiosos da área (MULLER; FIAMINGHI, 2013), no entanto podemos definir coro cênico, de modo geral, como uma modalidade de canto coral que integra outras linguagens, como o teatro e a dança. Para Oliveira (1999, p. 23-24), o coro cênico é uma linguagem pertencente ao gênero teatro musical contemporâneo, “[...] que, segundo Lívio Tragtenberg, é fruto típico da combinação de linguagens [...], é um desdobramento da ópera e do teatro moderno”.

Já o contexto limitado do ensino de arte na escola pede que se pense em formas de inserir o fazer artístico no sentido de que este proporcione momentos de experiências formativas significativas, levando em consideração o saber do aluno e potencializando a consciência de sua liberdade criativa a partir de uma abertura para o novo.

Nessa perspectiva, penso nas seguintes questões: como inserir o fazer artístico em aulas de arte apesar do contexto de limitações apontado? Ministras aulas de arte que integrassem mais de uma linguagem contribuiria para essa finalidade? Como fazer essa integração? É possível aproximar minha prática pedagógica de minhas experiências artísticas? Qual seria a dimensão pedagógica de tal proposta?

Diante disso foi que pensei como hipótese de intervenção, que passa a ser o próprio objeto de pesquisa (MALHEIROS, 2011), na proposta integrada, voltada principalmente para o atual contexto de indefinição quanto ao cumprimento da LDB, no que se refere à Lei nº 11.769/2008. Tal proposta é uma alternativa de trabalho integrado das linguagens artísticas, música e teatro, por meio do improviso, com ênfase em voz e movimento corporal, cujas contribuições analisarei no decorrer deste trabalho. No entanto, não desconsidero o fato de que os governos precisam resolver as questões relativas ao tempo e lugar de aprendizagem de cada linguagem artística especificamente.

Além do que foi exposto, este estudo justifica-se por sua adequação ao contexto contemporâneo de produção artística, no qual há o rompimento dos limites entre as linguagens artísticas; por permitir uma reflexão sobre a prática docente e por contribuir com a área de canto, técnica vocal e expressão corporal. A pesquisa a ser desenvolvida segue um enfoque pós-moderno, que, conforme Freire (2010, p. 7), valoriza, no âmbito da criação, entre outros aspectos, as “[...] abordagens de análise musical, não subordinadas ao enfoque europeu e ao sistema tonal”, pois o tonalismo

européu é geralmente entendido como música universal (WISNIK, 2006), o que não é mais aceito na Pós-Modernidade. Contudo, a partir de Cage (2006), entendo que o novo é inclusivo, de modo que, se hoje temos o entrelaçamento de culturas que antigamente eram separadas, é necessário valorizar a diversidade de cultura musical.

Também ressalto que os estudos sobre temas relacionados ao improviso, voz e corpo no ensino de música e teatro vêm ganhando destaque, como é possível constatar pelas pesquisas sobre improvisação musical (OLIVEIRA, 2015) e teatral (DESGRANGES, 2006), integração entre voz e corpo (BÜNDCHEN, 2004; MARTINS, 2004, 2008; SOUSA, 2011), integração entre música e teatro (COSTA, 2009; ZANETTA, 2012, 2014), técnica vocal e interpretação (MARSOLA; BAÊ, 2000), pedagogia vocal (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010; SPECHT, 2007) e canto coral (COELHO, 2012; MATHIAS, 2001).

Zagonel (2007) enumera algumas transformações pelas quais a música passou no século XX, a saber: conceito de melodia; experimentação e pesquisa de sons; valorização do timbre; inclusão do ruído; percepção do silêncio; métrica e ritmo; noção de espaço; novos usos do gesto; criação de novas grafias; influência da tecnologia. Dentre esses elementos, destaco o que a autora fala sobre os novos usos do gesto, pois é a característica que mais utilizarei nesta proposta:

O gesto sempre foi elemento essencial para a produção musical, tendo em vista que é ele quem impulsiona os instrumentos a tocar. No entanto, durante o século XX ele ganha um lugar de destaque na música, principalmente com o aparecimento de um estilo chamado Teatro Musical. Nele, há uma espécie de identidade inseparável entre música e gesto, em que um necessita do outro para existir. O gesto é criado ao mesmo tempo que a música, e assim deve ser executado. (ZAGONEL, 2007, p. 47).

A partir do que diz a autora, a aproximação entre música e teatro já é característica da arte do século XX. Ambas as linguagens podem dialogar em seus processos criativos. A voz e o corpo são elementos comuns de ambas as linguagens, assim como o improviso, que pode ser uma forma de criação.

A integração a que me refiro pode ser realizada a partir de jogos de improvisação. Nesta pesquisa, busco realizar essa aproximação, a partir de pontos em comum na proposta de dois autores que também sugerem o diálogo entre linguagens, Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal. Ambos os autores trabalham com a improvisação como processo criativo.

Outro autor que contribui para a compreensão do percurso desta pesquisa é Jorge Larrosa Bondía. A partir dos estudos do autor sobre experiências formativas, busco compreender os aspectos pedagógicos do improviso cênico-musical; entendendo que o caminho não normativo da apreciação artística é possível apenas pela dissolução dos esquemas prévios de interpretação (LARROSA, 2015a). Acredito que esse pensamento de Larrosa relaciona-se com as propostas de Boal e Koellreutter, o que será aprofundado no decorrer deste trabalho.

Considero que a prática artística integrada pode ser uma alternativa pedagógica para o atual contexto do ensino de artes, não apenas pelo pouco tempo dedicado ao componente curricular na escola, o que tornaria essa alternativa um mero paliativo, mas pela integração do conhecimento, dos pontos em comum de cada linguagem artística, conforme nossa forma de perceber, que é múltipla. Considero o improviso o elemento-chave para a realização dessa integração, para proporcionar uma abertura para novos conhecimentos e para o desenvolvimento da consciência corporal. A partir dessa reflexão, encontrei meu objeto de estudo.

1.1.3 Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa é **investigar a potencialidade pedagógica do improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística no âmbito escolar**. Tendo em vista a opção metodológica, as categorias para a análise dos dados surgiram a partir das entrevistas com os alunos e definiram, assim, os seguintes objetivos específicos: analisar o improviso como possibilidade de abertura para experiências e de estímulo à criatividade e à percepção corpóreo-vocal dos alunos; compreender possibilidades de articulação entre música e teatro a partir da improvisação na escola; investigar a expressão da subjetividade e alteridade na formação artística; e analisar a motivação dos alunos para aprender.

1.1.4 Resumo dos capítulos

Na presente introdução, apresentei ao leitor o objeto de pesquisa. Apontei as principais motivações do estudo, seu contexto, justificativa, objetivos e análise do atual estágio da pesquisa.

No capítulo 2, apresento o referencial teórico que embasa a pesquisa. Para compreender as relações entre o improviso cênico-musical e a aprendizagem significativa, apoio-me nas propostas de improviso de Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal, associando-as com as ideias de Jorge Larrosa sobre experiências formativas. Aprofundo também as relações da linguagem teatral com a voz cantada e falada.

No capítulo 3, apresento a metodologia de pesquisa adotada. A modalidade qualitativa do tipo pesquisa-ação foi o procedimento escolhido. Discorro sobre o uso da pesquisa-ação na educação, detalho também as fases da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 4, apresento o percurso da intervenção com os jogos de improviso e as possibilidades de integração entre as expressões musical e cênica, tanto com os alunos em sala de aula quanto com os membros do grupo artístico EncantArte, criado durante a intervenção.

No capítulo 5, apresento os dados coletados e as categorias de análise encontradas a partir da fala dos sujeitos, interpretando-os e relacionando-os com o referencial teórico e com o objetivo da pesquisa: o potencial pedagógico do improviso cênico-musical.

No capítulo 6, por fim, apresento a conclusão da pesquisa, refletindo sobre as possibilidades de trabalho com o improviso cênico-musical na educação e as contribuições desta pesquisa para o ensino e aprendizagem de arte e para uma formação humana integral.

2 PERCURSOS TEÓRICOS

“É no *rap* ou no repente,
 É na batida do pandeiro,
 Sou poeta brasileiro,
 E a minha vida é cantar.
 E na poesia que eu faço,
 Eu nasci para improvisar.”

(Djalma Gomes/Castanha)

2.1 Experiência artística na escola por meio do improviso cênico-musical

O contexto do ensino de arte descrito aponta para a necessidade de uma intervenção, no sentido de explorar as possibilidades de experiências artísticas e formativas diante de obstáculos encontrados, como disposição das carteiras em sala de aula, carga horária, quantidade de alunos, concepções externas sobre ensino e aprendizagem de arte etc. Esses obstáculos formatam a aprendizagem do aluno, condicionam seu comportamento a maneiras de aprender que dificultam um trabalho que leve em consideração a necessidade de sentir e fazer arte efetivamente, de ter voz para expressar seus pensamentos e sentimentos, de poder se movimentar para ter consciência de seu corpo.

A aula de arte, até 2014, ainda seguia um enfoque pouco prático e bastante teórico. Também não havia material didático, fato que mudou a partir de 2015. Ao buscar soluções para se pensar um trabalho criativo, como mudança de espaços de aprendizagem e reorganização da sala de aula, por exemplo, é provável que surjam novos obstáculos, pois o trabalho envolvendo som em espaço não adequado para tal finalidade pode incomodar. No entanto, agir é necessário.

Acredito que a escola, assim como o professor, mesmo em tais circunstâncias, deve ser capaz de potencializar a relação que os alunos têm com a arte, como espaço simbólico próprio de mediação entre o sujeito e o conhecimento. Nesse sentido, a arte não seria apenas mais uma disciplina curricular voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, função de todas as disciplinas, mas um fator importante para a educação dos sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 1995).

Para que essa relação aconteça, é necessário compreender como fazer a inserção do artístico em sala de aula, como proporcionar momentos de experiência artística

significativa na escola, de sorte que a aula não seja apenas sobre arte, mas que a contemple em seu fazer criativo, conforme orientam Fusari e Ferraz (1999, p. 15, grifo dos autores): “[...] é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a *arte* esteja presente nas aulas de arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens”. De modo que penso nas seguintes questões: a aula de arte pode realmente estimular a criatividade? Pode promover experiências formativas? O que é possível realizar, dentro das limitações que ainda existem, que proporcione aos alunos uma disponibilidade e abertura para novos saberes?

Nesta busca, apoio-me nas discussões de alguns autores que contribuem para a compreensão desse problema, em conformidade com as ações que proponho. Inicialmente, tomo por base as ideias de Jorge Larrosa Bondía sobre experiências formativas. Para mim, é um grande desafio descobrir como pensar a partir delas, visto que o autor afirma que a ciência menospreza a experiência e que, por isso, a linguagem científica “[...] tampouco pode ser a linguagem da experiência” (LARROSA, 2015b, p. 40). Assim, conforme o autor sugere, buscarei me esforçar para:

[...] dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. (LARROSA, 2015b, p. 40).

No contexto local, observo que a experiência já começou a ser reivindicada há alguns anos nas pesquisas em educação e arte da Universidade Federal do Ceará (UFC), como nos trabalhos de Castro (2014) e de Matos (2008), por exemplo. Então, também pretendo dar continuidade a essa reivindicação.

Desse modo, conforme nos alerta Larrosa (2015b, p. 41), nesta pesquisa busco ter o cuidado incerto de “[...] não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente”.

O autor espanhol propõe, então, que pensemos a educação do ponto de vista da relação entre o par experiência/sentido; ele não nos oferece conceitos, antes sugere significados para essas palavras. Para Larrosa (2002, p. 21), pensar é “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]”, e “[...] o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca [...]” é propriamente a experiência. Assim, os sentidos que surgem de nossa experiência constituiriam o ato de pensar.

O que Larrosa traz em sua obra não se trata de uma fórmula a ser seguida, mas de provocações que nos inquietam e nos estimulam a buscar caminhos, trilhas desconhecidas

pelas quais viajaremos. Nesse sentido, suas ideias me permitem pensar outras, atribuir novos significados, arriscar novas experiências, construir, desconstruir, reconstruir, (trans)formar, improvisar.

Desse modo, o que pretendo fazer nesta pesquisa é compreender tais ideias a respeito de experiência e aproximar propostas de outros autores que, a meu ver, dialogam com as de Larrosa. Visto que a experiência não é um conceito que se deixa capturar, o que se poderia fazer talvez fosse tentar descobrir sua linguagem, como Larrosa propõe. Seria a linguagem da arte? Quando a arte nos acontece, estamos diante de uma experiência? E como utilizar essa linguagem para falar de experiências? A narrativa, penso, talvez seja uma maneira de compreendê-las.

Os trabalhos do autor estão voltados para a leitura literária e sua experiência formadora, os quais se podem transpor para a leitura do texto artístico de outras linguagens. Sobre o saber de experiência, Larrosa (2002, p. 26-27) afirma que:

[...] se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.

Ler o mundo e interpretar o objeto artístico relacionam-se com a apreciação; e no apreciar também se cria. Para Larrosa (2002, p. 27): “[...] a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida [...]”, por isso não é possível “[...] aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de alguma forma revivida e tornada própria”. Assim também pensa Dewey (2010, p. 137), quando diz que: “[...] para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original [...]”, de modo que, “[...] sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte”. Esse saber de experiência, embora esteja bastante próximo da aprendizagem, não é algo mensurável, que possa ser verificado em um exame, em uma avaliação, até mesmo em uma pesquisa científica como esta, mas é possível buscar indícios de sua existência e refletir sobre eles.

Para Larrosa (2011, p. 8), quando lemos, interessa pensar como, em relação à experiência, o que se lê ajuda-nos a dizer “[...] o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer [...], a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias”.

Demo (2012), ao discutir o conceito de autorreferenciação de Maturana e Varela (1994), afirma que esta é a maneira como vemos as coisas: como somos, não como são.

Segundo o autor: “[...] uma realidade entendida não é a realidade dada, mas reconstruída mentalmente [...], porque não captamos o real diretamente, mas lidamos com sua percepção reconstruída mentalmente” (DEMO, 2012, p. 3). Conclui: “De fato, não vemos as coisas como são, mas como somos. No entanto, como somos parte das coisas, não só vemos, como somos vistos. Toda interpretação já é reinterpretação, que, por sua vez, será interpretada e reinterpretação” (DEMO, 2012, p. 8). Um ensino que tenha como pressuposto o instrucionismo, a transmissão do conhecimento, é, então, criticado pelo autor.

Da mesma forma, Larrosa (2015a, p. 10) compreende a formação como “[...] um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo [...]”, no entanto, “[...] para que o mundo seja legível (e percorrável), tem-se de, primeiro, dissolver todos os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados”. E para que isso seja possível, propõe o uso de textos que privilegiem a plurissignificação. A experiência, então, é, para Larrosa (2002, p. 28), algo incerto, imprevisível, “[...] não se pode antecipar o resultado [...]”, visto que é “[...] uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’”.

Nesta pesquisa, pensei no improviso como o elemento integrador das linguagens musical e cênica, pois está presente em ambas. Improviso significa, segundo o *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*: “S.m. 2. Produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo” (FERREIRA, 1988, p. 353).

O improviso, visto dessa forma, está presente em inúmeras situações do cotidiano. Ocasionalmente, deparamo-nos com imprevistos, surpresas e problemas inesperados os quais precisamos solucionar de imediato, sem muito tempo para pensar. Contudo, na arte, o improviso, além de possuir esse caráter de resolução de problemas, é também importante ferramenta de criação. Músicos, atores, bailarinos, por exemplo, apropriam-se de diferentes técnicas de improvisação em suas criações. Na música, a improvisação consiste em criar ritmo, acompanhamento e melodia, livremente, à medida que ela se desenvolve (DOURADO, 2004). Já no teatro, é um recurso de interpretação e consiste em obter ação dramática a partir da espontaneidade do ator (VASCONCELLOS, 2010).

Sobre o improviso na linguagem musical, Oliveira (2015, p. 57) demonstra o processo de mitificação pelo qual passou o conceito de improvisação:

Foi-se estabelecendo, então, que estudar música significava o desenvolvimento de técnicas a serem aplicadas ao instrumento e, para aqueles que chegassem a improvisar, explicitar em um repertório habilidades instrumentais era condição principal na separação entre músicos e não músicos. Em consequência das mudanças históricas que levaram o fazer musical para mais próximo da reprodução do que da

criação, surgiu uma mitificação da própria execução, processo este que, ao mitificar o intérprete, afasta a criação de seu caráter de naturalidade e espontaneidade.

No entanto, o autor aborda a improvisação como prática pedagógica fundamental que deve ser incentivada desde a iniciação musical, destacando as contribuições para a formação humana no contexto educacional. Chama a atenção, então, para o fato de que o improviso requer uma preparação do ambiente, que motive e proporcione prazer:

Penso ser imprescindível que se estabeleça um ambiente favorável e positivo em sala de aula para que a atividade de improvisação ocorra satisfatoriamente. Aspectos como amizade, tolerância, companheirismo, respeito, paciência, tão esperados nas relações sociais, interferem diretamente na atividade de improvisação musical. Dificilmente o estudante se desenvolverá satisfatoriamente durante a improvisação em um ambiente em que os integrantes são impacientes para com os eventuais erros, que não encorajam novas experimentações, que desmotivam o colega a continuar o discurso musical pelo prazer de fazer música. (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Assim, Oliveira (2015, p. 67) conclui que:

[...] a improvisação na educação pode ajudar a suprir aquilo que se pode chamar de ‘carência de musicalidade’ que muitas vezes acomete o ensino de música. A vivência da improvisação em sala de aula ajuda no processo de estabelecimento de uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, significativa para todas as partes envolvidas. Improvisar talvez seja o mais próximo do que o estudante chegará de ser ele mesmo musicalmente. Improvisar, nessa perspectiva, é desenvolver um discurso musical próprio, é encontrar-se com os outros através de algo maior do que a simples exibição de técnicas, mas a possibilidade de compartilhar música.

Percebo a importância do que o autor fala ao ouvir o discurso de alguns alunos que inicialmente se mostram tímidos e dizem que não sabem tocar, cantar, dançar ou atuar, mas, quando se permite que eles façam escolhas, que definam regras em um jogo, que se sintam livres para propor ideias, quando os motivamos, eles se envolvem, participam com vontade e prazer. É importante ressaltar o que o autor afirma sobre o estudante chegar a ser ele mesmo musicalmente, esse é um aspecto pedagógico imprescindível que o improviso possibilita, pois somente pelas próprias experiências alcançará essa finalidade.

Em relação ao improviso no teatro, segundo Vasconcellos (2010, p. 50), é um “[...] recurso de interpretação que consiste na obtenção de AÇÃO dramática a partir da espontaneidade do ATOR”. O autor acrescenta ainda que “[...] a improvisação tem sido largamente utilizada no teatro contemporâneo como uma técnica de ensaio, ou seja, como um processo de experimentação através do qual atores e diretores fixam formas finais [...], tem sido um importante recurso para a arte-educação” (VASCONCELLOS, 2010, p. 50).

Sobre o uso da improvisação na educação, Desgranges (2006, p. 87) afirma que esta se dá a partir da prática com os jogos de improviso e explica a razão disso:

[...] porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

Dessa forma, o autor ressalta a importância do improviso para o desenvolvimento do olhar crítico, da atenção e também da criatividade, uma vez que, “[...] durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar ‘porquês’ às situações apresentadas: por que isso é assim? Poderia ser diferente?” (DESGRANGES, 2006, p. 88). Aponta também que o prazer na atividade do improviso é fundamental:

A investigação proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o participante aprenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: *a imaginação*, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; *a ação*, quando o indivíduo ‘arregaça as mangas’ e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e *a reflexão*, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida. (COELHO, 1988 apud DESGRANGES, 2006, p. 89, grifos do autor).

De modo que aí estão reunidos importantes aspectos para a formação humana, principalmente no que se refere à utilização do conhecimento de mundo que o aluno tem, suas experiências e a transformação constante dessas; também são importantes para a interpretação e criação artística, considerando a arte como forma de pensamento. A leitura própria que os discentes fazem das cenas criadas, segundo descreve o autor, está intimamente relacionada com a subjetividade da experiência. O improviso aparece aí, a meu ver, como uma maneira de dissolver uma interpretação dada previamente.

O autor aponta ainda um fato relevante para se pensar: o questionamento da improvisação cênica como teatro efetivamente. É interessante notar que esse problema é o oposto do que foi apontado por Oliveira (2015) em relação à música: enquanto no aprendizado da linguagem musical há o mito de que o improviso é música executada por artistas experientes, no teatro há a dúvida se o improviso seja teatro de fato.

Torna-se, assim, importante considerar os jogos improvisacionais não como um teatro mirrado, empobrecido, ou exclusivamente como práticas preparatórias, mas como teatro, ponto. Mesmo porque, se os jogos de improvisação teatral não podem ser considerados como teatro, não podem também, por outro lado, ser considerados como outra coisa que não seja teatro (Ryngaert, 1991). (DESGRANGES, 2006, p. 91).

Concordo, pois, com os autores que o improviso em ambas as linguagens é efetivamente arte e pode, sim, ser feito desde o início da aprendizagem.

A partir das questões levantadas por Larrosa sobre o saber de experiência e as reflexões sobre o improviso, dois autores me ajudam no sentido de que suas propostas contribuem para desencadear momentos de experiência artística no contexto escolar: Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal, temática tratada no tópico subsequente.

2.2 Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal: um possível diálogo

“Não preciso do fim para chegar.”

(Manoel de Barros)

Hans-Joachim Koellreutter, educador e músico alemão radicado no Brasil, propõe uma metodologia aberta, voltada para a criação, utilizando-se principalmente do improviso. Acredito que essa proposta vai ao encontro das ideias sobre experiência formativa de Larrosa.

A respeito da metodologia proposta por Koellreutter, Brito (2011, p. 47) afirma que “[...] a criação ocupa lugar importante e a improvisação é uma ferramenta fundamental”. E sobre essa última: “O professor entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (BRITO, 2011, p. 47).

O trabalho com o improviso proporciona o contato com o novo. As situações que surgem de uma atividade dessa natureza não podem ser previstas pelo aluno, de modo que ele se encontrará exposto ao desconhecido. Logo, será levado a interpretar algo que não lhe foi dado antecipadamente. A partir do que lhe acontece, então, ele cria.

Em consonância com o pensamento de Larrosa, Koellreutter também critica o ensino que parte de um currículo fechado, que oferece esquemas prontos de interpretação, conforme nos diz Brito (2011, p. 33):

Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. Nos cursos de atualização pedagógica, o professor nos orientava a ensinar ‘aquilo que o aluno quer saber’. Mais uma vez cabe a analogia: ‘O caminho se faz ao caminhar’. Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autogerida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados preciosos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. ‘É preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar’, repetia sempre Koellreutter.

Assim, há um desafio também para os professores, que, ao partirem do que os alunos conhecem, irão se deparar com diferentes realidades e distintas novidades, de modo que também aprenderão. Segundo Brito (2011, p. 31), assim fazia Koellreutter:

[...] guiava-se (procedimento que aconselhava nos cursos de atualização pedagógica) prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento [...] sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele [...].

Podemos perceber que o princípio da aprendizagem pela pesquisa está no centro de sua proposta, como o que possibilita alcançar uma experiência formativa. Para isso, é necessário:

Trabalhar em contextos em que o currículo seja entendido como estrutura aberta, flexível e dinâmica, implica reconhecer que todos os fenômenos da natureza estão num processo contínuo, que existe um princípio de auto-organização na natureza e que organizações complexas surgem em decorrência do caos, incluída a existência de processos aleatórios que já não podem conceber que leis de causa e efeito conduzam o comportamento humano. (BRITO, 2011, p. 36).

Koellreutter chamou essa proposta de ensino “pré-figurativo” das artes, que, segundo ele, “[...] parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 37). Esse comportamento assemelha-se ao estado de exposição em relação às experiências mencionado por Larrosa, no qual estas nunca se repetem. A experiência é um devir, toda vez que tentamos repeti-la estamos diante de outra. Assim pensa Koellreutter (1997, p. 54):

O caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de a que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-lo em tal ordem – como procederam as gerações anteriores –, mas pelo contrário, pode ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas.

O imprevisto é vivido, experienciado. Não pode ser produzido, criado, mas pode ser ponto de partida para a criação à medida que alguém se apropria do que surge do improvisado. Ainda em relação à improvisação, outro autor que traz grande contribuição nesse campo é Augusto Boal. Em seu trabalho, também percebo algumas conexões com o pensamento de Larrosa e Koellreutter, as quais comentarei mais adiante.

Boal desenvolveu, em sua trajetória como diretor, um arsenal de jogos teatrais. Alguns foram adaptados e muitos foram inventados, jogos novos e originais que o autor compilou em seu livro *Jogos para atores e não atores*, com o objetivo de “[...] desenvolver

em todos a capacidade de se expressar através do teatro” (BOAL, 2012, p. 10). Boal (2012, p. 10) lembra que seu livro “[...] pode ser usado igualmente tanto por atores, profissionais e amadores, como por professores, terapeutas, e também no trabalho político, pedagógico ou social [...]”, pois, para ele, “[...] todos os seres humanos são atores porque agem, e espectadores porque observam. Somos todos *espect-atores*”. É nesse sentido que utilizo alguns de seus jogos na pesquisa que estou realizando.

Consoante Japiassu (2009, p. 43-44, grifos do autor):

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua radical proposta educativa (pedagogia do oprimido). O *teatro do oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada*, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção de material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público.

Boal (2010) associa sua estética do oprimido a uma árvore. Os jogos desenvolvidos por ele constituem o tronco, formando a base de sua proposta:

No tronco da Árvore surgem, primeiro, os *jogos*, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o *jogo*, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há *jogo*, sem liberdade não há vida. (BOAL, 2010, p. 16, grifos do autor).

Assim, ao jogar, faz-se um teatro vivo, contextualizado no cotidiano, mas que vai além, como afirma Boal (2010, p. 16, grifo do autor): “[...] os *jogos* ajudam à desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica”. Esse é outro aspecto pedagógico importante da improvisação na educação, pois a aula de arte talvez seja uma das poucas disciplinas, senão a única, na qual há, ou deveria haver, espaço para que os alunos possam explorar sua consciência corporal.

Na maior parte da vida escolar, o discente encontra-se nessa alienação que Boal menciona, assistem às aulas sentados, ordenados em fila, sem poder conversar, sair do lugar, propor suas necessidades de aprendizagem, devendo apenas escrever, ou melhor, copiar do quadro ou do livro, em silêncio. Tal conscientização por meio dos jogos de improviso proporciona a abertura para novas experiências, o corpo sofre uma maior exposição aos estímulos e se prontifica a agir, a criar.

O corpo, no trabalho como no lazer, além de produzi-los, responde aos estímulos que recebe, criando, em si mesmo, tanto uma *máscara muscular* como outra de *comportamento social* que atuam, ambas, diretamente sobre o pensamento e as emoções, que se tornam, assim, estratificadas. Os *jogos* facilitam e obrigam a essa desmecanização,

sendo, como são, diálogos sensoriais onde, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade, que é a sua essência. (BOAL, 2010, p. 16, grifos do autor).

Os jogos dividem-se em categorias que buscam aproximar os sentidos, com ênfase na memória. Dentre os jogos de improviso, utilizo principalmente os que se relacionam com os sons.

Em relação a suas experiências com o Teatro-Fórum², Boal (2012, p. 25) relata:

Os temas tratados eram sempre propostos pelo grupo ou pelos espect-atores. Jamais me permiti impor, sequer propor, alguma ação. Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas. Como o tempo de preparação era curto, não chegávamos a produzir peças inteiras, mas apenas algumas cenas, e, mesmo assim, improvisadas.

Essa atitude de Boal assemelha-se com o que Koellreutter fala sobre aprender do aluno o que ensinar, dialoga com a proposta de ensino pré-figurativo do professor e compositor alemão. O debate também é um ponto em comum na proposta dos dois autores. Penso também que essas ideias guardam alguma relação com as de Larrosa (2015b, p. 42), quando diz que, em uma pedagogia depreendida da paixão:

[...] se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade.

Descobrir o que ainda não se sabe dizer, o que ainda não se quer, eis o risco que se corre ao se lançar em uma atividade de improviso, que é o ponto de convergência das propostas de Boal e Koellreutter. Os jogos desenvolvidos pelos autores proporcionam, a meu ver, essa disponibilidade e abertura que Larrosa menciona, haja vista que, ao jogar com o improviso, o corpo fica atento, em um estado de prontidão para agir, mesmo que não saiba o que pode lhe acontecer.

Como ponto de partida para a criação, para o ensino e aprendizagem de arte, a improvisação musical e teatral é base do processo. Ambos os autores a entendem como organização. Koellreutter (apud BRITO, p. 47-48) adverte que improvisar não é fazer qualquer coisa:

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É

² Teatro-Fórum: segundo Japiassu (2001), é prática teatral improvisada na qual uma cena é representada até o momento em que se apresenta o problema que precisa ser solucionado. Os atores solicitam à plateia soluções possíveis, no entanto os espectadores terão que participar da cena.

preciso ter um roteiro e, a partir daí, trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo!

Nesse sentido, o autor desenvolveu diversos modelos de improvisação. Esses modelos são sugestões, não uma receita fechada. Koellreutter inclusive incentivou seus alunos a criarem seus próprios modelos (BRITO, 2011).

Chamo a atenção também para o fato de que as propostas também integram outras linguagens artísticas em sua essência. Os jogos dialogais de Koellreutter, por exemplo, são cênicos, envolvem atuação, movimentação corporal.

Zanetta (2014, p. 63) analisou alguns dos jogos do autor e percebeu que há semelhanças com “[...] os que são desenvolvidos na área do teatro – principalmente com o modelo dos jogos teatrais, tendo em vista a divisão do grupo em jogadores e plateia, assim como a existência dos pontos de concentração ‘onde’, ‘quem’ e ‘o que’”. A autora também detalhou os aspectos teatrais dos modelos de improvisação de Koellreutter:

Em diversos destes jogos, por exemplo, abre-se espaço para a exploração sonora e improvisação apenas após a prévia apresentação de cenário, escolha de personagens – cada participante ou grupo de participantes representando um dos personagens estabelecidos nas regras do jogo, além da divisão da turma em um grupo de jogadores e outro de observadores/plateia. Considerando estes critérios, podemos relacionar o trabalho desenvolvido por Koellreutter a jogos desenvolvidos na área do teatro, especificamente ao ‘modelo’ do jogo teatral – já que o educador julgava ser importante a divisão do grupo em jogadores e plateia. (ZANETTA, 2012, s.p.).

A autora aponta ainda que:

[...] ao trabalhar com o jogo como recurso pedagógico, Koellreutter se aproxima de uma perspectiva de trabalho teatral não apenas ao sugerir uma divisão entre jogadores e plateia, mas estabelece, em diversos de seus modelos, o ‘onde’ da ação, as personagens a serem representadas, a ação a ser desenvolvida e, além disso, aponta diferentes formas de ‘atuações’ – isto quando não sugere que o próprio jogo seja realizado como uma peça teatral. O arte-jogo *Fim de feira*, por exemplo, chegou a ser apresentado como uma peça de teatro. (ZANETTA, 2014, p. 63).

Por sua vez, Boal desenvolveu muitos jogos que propiciam a ampliação da percepção auditiva, utilizando-se também da música. De acordo com Sanctum (2011, p. 86-87), os jogos da categoria sonora desenvolvidos por Boal têm:

[...] o objetivo de sensibilizar os ouvidos a escutar tudo que somente ouvimos. Para Boal, o ato de ouvir é algo físico, produzido pelo ouvido. Porém, precisamos perceber além dos sons e palavras que ouvimos, necessitamos também refletir sobre o que ouvimos e avançar para o escutar. Assim, nessa categoria há exercícios de criação de movimentos e sons ritmados para desenvolver nos praticantes a sua percepção com o objetivo de burilar o sentido da audição.

Sanctum (2011, p. 86) acrescenta:

O que Boal sugere com suas práticas é, em primeiro lugar, que cada indivíduo reencontre sua sonoridade interna. Re-descubra seu ritmo internalizado, o timbre de seu coração, de seus órgãos, de seu corpo. O som está ligado ao movimento corporal. A partir dessa descoberta, encontrando o ritmo individual e coletivo daquele grupo, há práticas de criação de novos ritmos, danças inspiradas no cotidiano, experimentação de novos movimentos corporais provenientes da música, criação de instrumentos musicais a partir do lixo reciclado, etc. ‘Não tentamos repetir ritmos conhecidos, tocados pelas rádios, mas, indo fundo em si mesmas, nós ajudamos as pessoas a tentar descobrir os ritmos que delas brotam com maior simplicidade’. (BOAL, 2009, p. 231).

Sanctum (2011) constata a importância do que orienta Boal, não obstante relata a dificuldade que as pessoas têm, durante a realização dos jogos, em se libertar do que foi padronizado pela indústria cultural.

Sobre a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento, Koellreutter (1997, p. 53-59) reconhece a necessidade do especialista, entretanto “[...] é indispensável que não lhe faltem o conhecimento do todo e a compreensão das inter-relações existentes entre as coisas, entre os homens e suas atividades [...]”, pois o “[...] espírito criador não permite – hoje menos que nunca – que os vários ramos da educação artística sejam ensinados independentemente, uns dos outros, sem relações entre si”.

Boal (2010, p. 15-16) também pensa de forma semelhante, explicando que sua estética do oprimido vai além das fronteiras habituais do teatro e:

[...] busca devolver aos que o praticam a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes, e não apenas do teatro, centralizado esse processo na Palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); no Som (invenção de novos instrumentos e de novos sons); e na Imagem (pintura, escultura e fotografia).

Os jogos de improviso são utilizados nesta pesquisa como uma forma lúdica de articulação entre os elementos cênico-musicais, principalmente no que se refere à voz e ao movimento corporal. A seguir, refletirei sobre a aproximação desses elementos em processos de criação artística no contexto da educação básica.

2.3 O corpo canta: integrando voz e movimento corporal

“Tem hora que a gente se pergunta
 Por que é que não se junta tudo numa coisa só?
 Boneca, panela, chinelo, carro
 O nó que eu desamarro

Surge pra me dar um nó
 Você aparece de repente e coloca em minha
 frente a dúvida maior
 Se tudo que eu preciso se parece,
 Por que é que não se junta tudo numa coisa só?”
 (O Teatro Mágico – Fernando Anitelli)

O canto é uma importante ferramenta de musicalização. Conforme Penna (2012), musicalizar é desenvolver os mecanismos de percepção que são necessários para se compreender a música significativamente, bem como possibilitar a expressão criativa por meio de elementos sonoros.

Para Coelho (2012), o trabalho bem elaborado de técnica vocal já é o próprio espetáculo, no qual, através dos vocalizes, experimenta-se o fazer musical a partir do código de comunicação comum a todos, a voz. Tais exercícios são executados como se fossem pequenas obras de arte que promovem a sensibilidade estética e o autoconhecimento a partir da vivência prática. Assim, demonstra que a técnica vocal também é um instrumento de musicalização, já que vai além do desenvolvimento das habilidades vocais dos cantores, promovendo mudanças em suas estruturas internas de percepção e conhecimento, ou seja, os mecanismos de percepção mencionados por Penna, bem como “[...] o autoconhecimento e a sensibilização que permitem o encontro consigo mesmo e a integração com o mundo circundante” (COELHO, 2012, p. 10).

Em consonância, Schmeling e Teixeira (2010) afirmam que o uso da voz é uma opção relevante como instrumento de musicalização, uma vez que é comum a todos. As autoras refletem sobre diferentes formas de cantar e sobre vivências corporais, a exemplo de brincadeiras e jogos, relacionadas ao canto. Tais recursos “[...] poderão facilitar a entonação da voz cantada” (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86). Ressaltam que “[...] vivenciar o canto por meio do corpo – através de gestos, de encenações, da dança – é fundamental para a percepção do que acontece com nossa voz, com a música, com o gênero musical proposto”; e que: “Cantar com o corpo leva a uma interpretação músico-vocal, em geral, mais descontraída, podendo auxiliar na expressividade do canto” (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86). Cantar com o corpo aqui está no sentido de ir além do uso da voz na atividade do canto, de expandir a voz para além do aparelho fonador. Voz é corpo e corpo é voz. Integrar as possibilidades vocais a outras

possibilidades corporais como as citadas pelas autoras proporciona uma formação consciente e global.

Costa (2009) ressalta as vantagens do recurso cênico como uma estratégia para tornar a atividade coral mais atraente para adolescentes, pois constata que a atividade do canto por vezes encontra alguma resistência. Em minha experiência como docente, pude constatar o que a autora afirma. Não raro, encontro alunos resistentes, que não se interessam por atividades de canto, por diversos motivos. Os que mais percebo são: o medo de se expor e de errar, bem como a inexperiência, o que de fato me leva a pensar em estratégias para atraí-los. Santos (1999) relata a experiência de uma aluna cantora, bastante tímida, que conseguiu se desenvolver expressivamente, obtendo resultados positivos em sua interpretação vocal a partir do processo educativo da prática do canto coral aliada a outras linguagens artísticas.

Bellochio (2011) chama a atenção para o ouvir como condição essencial para o processo de apreciação da música e para o ato de falar e cantar, incentivando processos de educação musical que se utilizam da voz. Reflete ainda sobre a questão da afinação e desafinação de alunos e professores, apontando algumas causas e sugerindo soluções, como a abertura para o universo da voz cantada em suas várias possibilidades, bem como falada, como no gênero *rap*.

Specht (2007) critica métodos que partem de uma formatação vocal aos padrões midiáticos. A autora afirma que a condição para que um sujeito cante é a existência de uma interação dele com o seu próprio cantar. Continua:

O cantar é um conhecimento a ser construído. Em contraposição a essa idéia, ainda encontramos espaços de educação musical e vocal que fazem seleção, que buscam arrebanhar os sujeitos que já têm um conhecimento prévio ou que possuem uma musicalidade, ou seja, que já têm um determinado nível de compreensão musical e de domínio vocal. Desse modo, sentenciam os sujeitos que não correspondem satisfatoriamente ao banco dos desafinados, descoordenados e desprovidos de voz para o canto. Parece que esses educadores pensam que para cantar não basta ter a mesma constituição anatômica. Além disso, é preciso possuir uma ‘musicalidade’ que não sabem explicar; um ‘talento’ que não sabem de onde vem; um ‘gosto’ pela música que determinará a perseverança. (SPECHT, 2007, p. 59).

Fica claro, assim, que é necessário ir além da afinação em um projeto que envolva a voz. A música já convida o corpo a se movimentar, “[...] impulsiona-nos provocando sensações diversas e movimentos corporais como resposta imediata à escuta” (BÜNDCHEN, 2005, p. 88). Bündchen (2005) ressalta que a participação integral do corpo auxilia na concentração e na sensibilidade perceptiva, de modo que é necessário considerar

o sujeito não apenas mentalmente, mas corporalmente. Para a autora, “[...] o jogo é uma das possibilidades de ampliar a interação na construção de esquemas, e o corpo é o todo envolvido” (BÜNDCHEN, 2005, p. 88). Concordo ainda com a autora quanto à justificativa do envolvimento corporal na aprendizagem musical:

A importância da ação corporal na interação com a música não é apenas uma questão de novidade, e sim de considerar o ser humano como um todo, é não fragmentá-lo, é ser cooperador no seu desenvolvimento. Ter consciência corporal é estar aberto para o mundo, é poder expressar-se com liberdade, sentir efetivamente, construir-se plenamente diante de novos desafios. (BÜNDCHEN, 2005, p. 89).

E ainda, conforme Marsola e Baê (2000, p. 59):

Toda voz habita um corpo e quando ela soa, todo este corpo vibra, movimenta-se sentindo as sensações desta vibração. O ato da fonação provoca sensações internas em todas as pessoas, estejam elas cientes ou não. O cantor deve se conscientizar ao máximo possível para que possa controlar a voz e utilizá-la de forma expressiva.

Dessa forma, a integração entre voz e movimento corporal no fazer musical pode contribuir para a conscientização do potencial interpretativo e expressivo dos alunos, levando-os a se conhecerem e desenvolverem sua criatividade, sua humanidade.

A voz falada e cantada também tem sua presença no teatro. Alguns autores vêm desenvolvendo pesquisas sobre o tema (MARTINS, 2008; ZANETTA, 2012, 2014). Martins (2008, p. 30-31) aborda a relação dos jogos corpóreo-vocais com uma consciência criativa proporcionada pelo espaço lúdico do improviso teatral, no qual o desafio perante o imprevisível motiva o aluno para criar:

A consciência criativa está no saber lidar com os momentos de imprevisibilidade e de surpresa do que vai acontecer no jogo. Os momentos de imprevisibilidade estabelecem o potencial de ludicidade, do aprender a encontrar soluções e lidar com sua criatividade de forma consciente. Aí está o potencial de ludicidade, no desafio ao corpo de mover-se na direção do novo, onde não há pontos de apoio, sem recorrer aos procedimentos habituais, permanecendo aberto para a incerteza do momento presente, pois, como afirma Nachmanovitch: ‘na medida em que nos sentimos seguros do que vai acontecer, trancamos as possibilidades futuras e nos defendemos contra surpresas essenciais. [...] ‘Improvisar é aceitar, a cada respiração, a transitoriedade e a eternidade’ (idem, 1993, p. 30). É no mistério contido em cada momento da improvisação vocal que está a aventura para novas criatividades, para o desenvolvimento da consciência criativa de si na interação com o meio.

A autora relaciona, assim, o aspecto subjetivo da experiência, que é intransferível; cada aluno descobre suas possibilidades criativas, seu caminho interior:

Através do jogo vocal, o aluno-ator é estimulado a desenvolver sua consciência corpórea criativa diante dos desafios que o jogo lhe apresenta. O conhecimento não se transfere, se cria, através da ação. De tal forma que os jogos possuem potencialidades que poderão ser ativadas ou não por quem os vivencia. A ludicidade acontece na sinceridade do jogador consigo mesmo, na profundidade da entrega no instante presente que se faz o jogo, na sua energia de descoberta, do desvendar das sementes criativas do corpo-sonoro para o florescer pleno da criatividade poética. Seguindo um tom poético, pode-se dizer que a chave para abrir a consciência está dentro de cada pessoa, quem está do lado de fora pode bater na porta para chamar a consciência ao despertar, mas é só do lado de dentro que a porta se abre, é dentro de cada um que estão as chaves a serem acionadas para a evolução da consciência criativa. O nosso corpo é o próprio guia, as técnicas e os métodos são somente via de acesso à sabedoria de cada ser – é a nossa conexão com a sabedoria do corpo que faz florescer a consciência criativa. (MARTINS, 2008, p. 36-37).

O improviso aparece novamente, então, no trabalho com jogos corpóreo-vocais. Retomando Larrosa, acredito que o trabalho com o improviso reivindica a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.

Zanetta (2013) analisa a colaboração dos jogos teatrais no ensino de canto. Nos jogos estão presentes técnicas para finalidades específicas, como atenção e escuta, relaxamento, alongamento e aquecimento corporal, respiração, ressonância, articulação, afinação e ritmo, interpretação, integração voz-corpo-emoção.

Salles (1998, p. 122) reforça a percepção artística como forma de conhecimento:

A percepção artística, como já vimos, é o instante em que o artista vai tateando o mundo com olhar sensível e singular. Sondar o mundo é uma forma de apreensão de informações, que são processadas e que ganham novas formas de organização. A percepção é, portanto, uma possibilidade de aquisição de informação e, conseqüentemente, de obtenção de conhecimento.

E chama a atenção para o percurso, para o processo de criação, que pode possuir um caráter híbrido, assim como a obra resultante:

O ato criador tende para a construção de um objeto em uma determinada linguagem, mas seu percurso é, organicamente, intersemiótico. O foco de atenção, neste instante da discussão, é essa natureza híbrida do percurso; no entanto, não se pode deixar de fazer uma ressalva, no sentido de que a arte contemporânea mostra a dificuldade de se generalizar a primeira parte de nossa afirmação inicial. Estamos assistindo a uma ampliação dos ‘espetáculos’ artísticos que não limitam sua materialização a uma determinada linguagem. Nesses casos, não só o processo como a própria obra abarca diferentes códigos. (SALLES, 1998, p. 114).

A autora complementa:

Ao acompanhar diferentes processos, observa-se na intimidade da criação um contínuo movimento tradutório. Trata-se, portanto, de um movimento de tradução intersemiótica, que, aqui, significa conversões, ocorridas ao longo do percurso criador, de uma linguagem para outra: percepção visual se transforma em

palavras; palavras surgem como diagramas, para depois voltarem a ser palavras, por exemplo. (SALLES, 1998, p. 114-115).

De modo que o que é percebido é ponto de partida tanto para novas percepções quanto para novas criações. Os códigos dialogam em seus pontos de proximidade. O ser humano é um instrumento musical, que faz música com o corpo e tem na voz cantada a forma mais comum. A voz, como parte do corpo, integra-se a outras possibilidades de criação. O diálogo entre voz e movimento corporal, por exemplo, seja dançando, seja percutindo o próprio corpo, seja encenando, é uma forma de compreender o corpo em sua totalidade.

Por fim, nesta pesquisa, penso o jogo de improviso cênico-musical como o elemento lúdico que articula a voz e o movimento corporal. A imprevisibilidade e a abertura para o novo despertam, a meu ver, experiências significativas. Quando a arte é o que nos acontece, o corpo inteiro (trans)forma-se, (re)descobre-se, movimenta-se, fala, canta, age, liberta-se.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem da pesquisa

Por tratar-se de uma investigação que visa ao “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), considero a abordagem qualitativa a mais adequada a minha pesquisa, visto que refletirei sobre as aproximações entre a prática artística e seus processos de ensino e aprendizagem, com foco na qualidade dessas, pois, segundo as autoras acima citadas, tal abordagem preocupa-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na concentração e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Para as autoras:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem às provas de fato, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

E acrescentam:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e informativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Desse modo, pelo fato de a fonte do problema científico ser o laboratório pedagógico, o foco qualitativo está na análise da aproximação entre o fazer artístico e o processo de ensino e aprendizagem de criação musical e teatral. Essa relação é uma contínua troca de saberes, trata-se de uma construção coletiva na qual é imprescindível a participação de todos os envolvidos na pesquisa. Entendo, assim, que sou pesquisador e também objeto da pesquisa à medida que a investigação e a reflexão partirão de minha prática docente.

Segundo Malheiros (2011, p. 31), “[...] as pesquisas qualitativas tentam compreender os fenômenos pela ótica do sujeito” e “[...] a relação que a pessoa estabelece com o meio é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada”. Consoante Godoy (1995 apud MALHEIROS, 2011), outras características da abordagem qualitativa são:

- Tem o ambiente natural como a fonte dos dados;
- É fortemente descritiva;

- É orientada pelo significado que as pessoas dão aos fenômenos;
- Tem enfoque indutivo.

Uma metodologia de pesquisa que leva em consideração esses aspectos é a pesquisa-ação.

3.2 Pesquisa participante e pesquisa-ação

A pesquisa participante tem como característica principal, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 40): “[...] o envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”. Para alguns autores, não há diferença entre pesquisa participante e pesquisa-ação, como afirma Demo (1995, p. 231), por exemplo: “[...] o compromisso com a prática é o mesmo em ambas”. Entretanto, conforme esclarece Thiollent (2011, p. 21):

Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação.

Assim, entendo a participação como uma característica, uma modalidade do método pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 20) define, então, a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Portanto, visto que foi realizada uma intervenção na qual houve o envolvimento cooperativo com os sujeitos participantes, a pesquisa-ação foi o procedimento técnico escolhido para esta investigação. Assim, os alunos também elaboraram conhecimento, produziram novos saberes comigo. Essa participação aconteceu em um nível de cooptação no qual, conforme Tripp (2005, p. 455) exemplifica, os participantes “[...] podem auxiliar como informantes, podem ajudar a colher dados por observação e entrevista de outros participantes e auxiliar no planejamento e implementação das mudanças na prática”.

Engel (2000, p. 182-183) nos esclarece que, na área da educação, a pesquisa-ação se desenvolveu:

[...] como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava

avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem. Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. No entender de Nunan, este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de ‘dentro para fora’, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional.

O autor define pesquisa-ação como a pesquisa que se une à ação ou à prática. Considera que esse método é um instrumento ideal para pesquisa realizado por professores, pois é “[...] uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182). Isso implica a definição dos objetivos da pesquisa, uma vez que, na pesquisa-ação, existem dois (THIOLLENT, 2011): o da pesquisa e o da ação, um objetivo prático e um de conhecimento. Considero objetivo prático a melhoria da prática docente e objetivo de conhecimento a investigação do potencial pedagógico do improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística. O objetivo prático não é menos importante, pois é próprio deste tipo de pesquisa.

Sobre as características da pesquisa-ação, Engel (2000) esclarece que essa metodologia é autoavaliativa, ou seja, possíveis mudanças na prática são avaliadas durante o processo de intervenção, de modo que sua redefinição traz benefícios durante a prática. Isso é possível pela estrutura cíclica do método. A esse respeito, Tripp afirma (2005, p. 445-446):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Essas são as quatro fases da pesquisa-ação apontadas pelo autor. Após a avaliação, inicia-se um novo planejamento, e a pesquisa pode continuar. Para Thiollent (2011, p. 75), as pesquisas em educação acompanham ações de educar, haja vista que, na pesquisa-ação, “[...] uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação”. Essa aprendizagem envolve também o pesquisador, haja vista que, conforme afirma Fonseca (2002, p. 35 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 40), “O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificação no conhecimento do pesquisador”.

Assim, visto que me encontro totalmente envolvido na realidade que vou pesquisar, como parte do grupo pesquisado, a reflexão sobre minha prática pedagógica será constante, de modo que será possível melhorá-la.

3.3 Plano de ação

Após a fase diagnóstica, a pesquisa-ação seguiu com um plano de ação, que, segundo Thiollent (2011, p. 79), é “[...] uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação”. Essa ação “[...] corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 2011, p. 80). Os principais participantes foram os alunos que frequentaram a aula de arte e os membros do grupo artístico EncantArte, que foi formado como parte da intervenção. A seguir, detalharei o planejamento da ação.

A ação consistiu em aulas que incluíam a criação por meio de jogos musicais e teatrais, com ênfase na voz e no movimento corporal, a partir do improviso. Como referências para as atividades, tomei por base as ideias de Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal, buscando aproximar as propostas dos autores no que diz respeito à improvisação como ferramenta para criação. Além de potencializar a capacidade criativa dos alunos, a ação objetivou proporcionar-lhes uma abertura para o novo; desenvolver sua autonomia para interpretar e construir novos sentidos ao apreciar e fazer arte.

A fase exploratória foi dividida em três momentos, os quais serão tratados adiante.

3.3.1 1ª fase

Nesta fase, fiz o planejamento prévio das primeiras aulas. Inicialmente trabalhei com jogos de introdução às linguagens cênica e musical, seguidos de discussões sobre os conceitos de arte, música e teatro. Convidei os estudantes da escola, de todas as turmas e turnos, a participarem do grupo artístico que iniciei. Ao criar o grupo, a intenção foi estender a proposta aos discentes que não assistiam às aulas de arte, no caso da escola em questão, os educandos de 2ª e 3ª séries, assim como ampliar o tempo da aula, pois os encontros do grupo aconteceram três vezes por semana.

No grupo, iniciei com as mesmas aulas introdutórias; trabalhamos com elementos básicos de cada linguagem: jogos vocais, orientando a percepção dos alunos para os parâmetros sonoros; jogos com percussão corporal; jogos de exploração do espaço e do

movimento corporal, como caminhar buscando preencher os espaços vazios, descobrindo formas extracotidianas de se caminhar, por exemplo; depois refazer esse exercício com uma pulsação rítmica, exercitando também a movimentação nos diferentes planos.

Essa primeira fase aconteceu em um período de oito aulas, correspondente aos dois primeiros meses letivos, fevereiro e março. A seguir, apresento a sequência didática resumida:

- *1ª aula*: discussão sobre os conceitos de arte, música e teatro. Apreciação de vídeos;
- *2ª aula*: jogo “Bola sonora”: explorar sons vocais e corporais;
- *3ª aula*: percepção dos parâmetros do som com diferentes materiais sonoros; repetição do jogo “Bola sonora”. Reflexão. Atividades teóricas do livro³;
- *4ª aula*: introdução à escrita no plano – segundo as sugestões de Koellreutter (PAZ, 2000); composição e registro com sons ambiente, realizada em grupos;
- *5ª aula*: composição: sequência mínima com sons vocais e corporais;
- *6ª aula*: caminhadas explorando espaços e planos;
- *7ª aula*: caminhadas seguindo uma pulsação, explorando sensações e sentimentos;
- *8ª aula*: avaliação: conversas, debates, composições; atividades selecionadas do livro didático; participação.

3.3.2 2ª fase

Nesta etapa, trabalhei com jogos que enfatizam o uso da palavra, do texto falado e cantado e do movimento corporal. Esta fase aconteceu no mês de abril. Adiante, exponho a sequência didática resumida:

- *1ª aula*: jogo de trava-língua;
- *2ª aula*: percussão corporal: apreciação de vídeo do grupo Barbatuques e jogo do Tum Pá;
- *3ª aula*: composição: criar própria sequência corporal;
- *4ª aula*: jogo cantado: Escravos de Jó. Reflexão.

3.3.3 3ª fase

Nesta etapa, trabalhei com os jogos de improviso de H.-J. Koellreutter e Augusto Boal. Do primeiro, trabalhei com alguns de seus jogos dialogais, como *Em casa é meu pai*

³ Livro didático adotado pela escola: *Por toda parte: volume único* (FERRARI, 2013).

quem manda, Obedientes e desobedientes etc. Do segundo, utilizei principalmente alguns jogos que trabalham com a sonoridade, como *Roda de ritmo e movimento*, *Máquina de ritmos*, entre outros. Esses jogos de improviso aproximam-se por permitir o uso do corpo para se movimentar e fazer som, bem como pela possibilidade de usos da voz. A execução deles já é em si um processo criativo, no qual os alunos precisam agir e se observar. O roteiro desses jogos encontra-se no apêndice A.

Esta fase aconteceu nos meses de maio e junho. Sequência didática resumida:

- 1ª aula: jogo dialogal: *Em casa o pai é quem manda*;
- 2ª aula: jogo dialogal: *Obedientes e desobedientes*;
- 3ª aula: criação de jogo dialogal: *Dublagem de sons*;
- 4ª aula: jogo dialogal: *O comício*;
- 5ª aula: jogo: *Máquina de ritmos*;
- 6ª aula: jogo: *Roda de ritmo e movimento*;
- 7ª aula: jogo: *Teatro-Jornal*. Atividades do livro;
- 8ª aula: jogo: *Teatro-Fórum*. Reflexão. Avaliação: debate.

Esse plano foi a proposta inicial, que pôde ser modificado dependendo das circunstâncias. Também foram consideradas as ideias dos alunos, o que desejavam aprender que estivesse relacionado com a disciplina em questão, pois, conforme os autores em cujas propostas me baseei para elaborar esse plano, não há um método pronto, de modo que a sequência acima exposta se trata de uma forma de organização do trabalho docente, um planejamento da intervenção da pesquisa-ação, que também permite a reformulação das atividades.

3.4 Universo e amostra

Nesta pesquisa, investigo a potencialidade pedagógica do improviso cênico-musical, articulado por jogos corpóreo-vocais, a partir dos estudos sobre experiências artísticas e formativas no âmbito das aulas de arte e de um projeto escolar, que são propriamente a ação da pesquisa, uma vez que, de acordo com Malheiros (2011, p. 109), “[...] a pesquisa-ação tem na intervenção o próprio objeto de pesquisa”. Tal intervenção, segundo o autor, busca não apenas resolver um problema específico, mas ampliar a compreensão de uma determinada realidade. Para Malheiros (2011, p. 108), a pesquisa-ação:

[...] é extremamente útil em educação. Ela é aplicada para se testar novos modelos de ensino, alterações no currículo, formulação de estratégias de aprendizagem, métodos de avaliação, formação de professores, definição de modalidades de cursos, dentre diversos aspectos. Seu objetivo é aumentar o conhecimento acerca de um determinado assunto.

Entendo, então, que a finalidade da presente pesquisa é semelhante à das exemplificadas pelo autor, visto que visa compreender os aspectos pedagógicos de uma proposta de ensino.

As aulas foram ministradas para cinco turmas de 1ª série do turno da tarde do Colégio Estadual Liceu de Caucaia, no Ceará, bem como aprofundadas no grupo artístico que criei, chamado EncantArte, cujos encontros aconteceram no contraturno, de segunda a quarta-feira, das 18h às 19h, no auditório da escola, durante o ano letivo de 2015. Nesse horário, há o intervalo entre as aulas vespertinas e noturnas, de modo que alunos dos três turnos puderam participar.

Em relação à seleção dos sujeitos da pesquisa, procedi da seguinte forma: abri seleção para os estudantes dos três turnos e das três séries do ensino médio, desde que tivessem disponibilidade para o horário divulgado. Assim, poderiam integrar o grupo discentes das três séries e turnos, com variedade de experiências artísticas prévias. A amostra para análise foi feita através da técnica do grupo focal⁴, constituído por nove alunos, entre os que assistiam às aulas de arte e os que participavam do grupo artístico.

O envolvimento do grupo na pesquisa se deu pela cooperação, tanto na produção quanto na coleta de dados. Os educandos puderam trazer sugestões de como prosseguir o trabalho; de propostas e criações de jogos; de avaliação do desenvolvimento do grupo etc.

3.5 Coleta de dados

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante, gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevista semiestruturada com grupos focais.

Segundo Malheiros (2011, p. 189-190), a observação científica:

[...] se diferencia daquela realizada rotineiramente pela necessidade de se buscar fatos confiáveis. Trata-se de um método de coleta de dados muito utilizado na

⁴ “Grupo focal: grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados Kitzinger e Barbour” (1999 apud RESSEL et al., 2008, p. 780).

educação, principalmente pelos tipos de problemas que se busca investigar nesta área do saber, como as relações entre os alunos, professores e demais atores do contexto de ensino, a reação dos sujeitos frente a novas metodologias, a construção do conhecimento etc.

A observação realizada nesta pesquisa foi do tipo participante, visto que coletei dados em salas de aula nas quais atuo como professor. O suporte para esta coleta foi a narrativa, ou registro contínuo, conforme sugerem Moreira e Caleffe (2008 apud MALHEIROS, 2011). Para os autores, esse método é “[...] composto por uma narrativa acerca do fenômeno observado [...], o pesquisador, ao observar uma situação, busca descrevê-la usando interpretação acerca daquilo que vê” (MOREIRA; CALEFFE, 2008 apud MALHEIROS, 2011, p. 191).

O registro foi composto de duas partes, uma descritiva e uma reflexiva. Lüdke e André (1988 apud MALHEIROS, 2011, p. 192), sugerem que “[...] a parte descritiva deve se ater a relatar o fenômeno tal qual foi observado. Já a parte reflexiva conta com o suporte do pesquisador, que busca discutir o que foi observado, fazendo analogias, comparações, inferências, entre outros”.

O diário de campo foi o suporte para os registros mencionados. Nesse instrumento, relatei minhas percepções e reflexões.

A gravação em áudio e vídeo das atividades e das entrevistas foi um instrumento bastante útil para a pesquisa qualitativa, visto que foi possível enriquecer a observação realizada no momento das aulas através de análises que foram realizadas posteriormente.

A realização das entrevistas teve o intuito de conhecer a percepção dos alunos em relação às aulas. Nesta pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada, pois, apesar de essa modalidade recorrer a um roteiro como guia, permite a flexibilidade de elaborar novas perguntas.

3.6 Análise de dados

Para a interpretação dos dados, utilizei a técnica da análise de conteúdo, que é a mais utilizada em pesquisa qualitativa (MALHEIROS, 2011). A interpretação consiste, consoante Malheiros (2011, p. 216), em “[...] compreender o que está por trás do que é explicitado nos dados”. Essa compreensão é uma das muitas leituras possíveis. Foram levados em consideração tanto o discurso dos sujeitos como o contexto em que estão

inseridos, o que caracteriza o método como semântico-estrutural de análise de conteúdo (MALHEIROS, 2011).

Primeiramente, realizei a transcrição das entrevistas e conversa com os sujeitos. Em seguida, a partir dos dados levantados através da observação, das entrevistas e demais técnicas, busquei por padrões e temas no discurso dos alunos até chegar às unidades de significados para definição das categorias. Estas estão relacionadas com os objetivos da investigação e serão apresentadas no capítulo 5.

4 JOGOS CÊNICO-MUSICAIS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO

“E na pancada do pandeiro
 Eu nasci para improvisar
 Fala cantador
 Canta cantador
 Entre pra essa rima, tua história tem valor
 Quando você canta
 Encanta a multidão
 Na escola da vida vai cantando esse refrão.”

(Djalma Gomes/Castanha)

4.1 Jogando na sala de aula

Neste capítulo, apresentarei o trabalho realizado na terceira fase do plano de ações, no qual trabalhei com alguns jogos propostos por Koellreutter e Boal, bem como outros que desenvolvi com os alunos, articulando os aspectos cênico-musicais das propostas dos autores em questão, que, em sua essência, já trazem um diálogo entre as expressões musical e cênica.

Os jogos são processos criativos mais curtos, a criação acontece enquanto se joga. Os discentes demonstraram bastante interesse pela aula prática; sempre me perguntavam quando chegava à sala: “Hoje tem aula prática?”. No entanto, a participação deles demonstrava níveis diferentes de interesse e abertura para jogar. Quando chamava voluntários para jogar sem que eles ainda soubessem o que iriam fazer, permaneciam em seus lugares, receosos, porém curiosos: “Vai, fulano”; “Vai sicrano”; “Professor, ela quer ir”, de modo que havia o desejo de jogar, ou de assistir ao jogo, mas a timidez e o hábito de permanecer sentados, em silêncio, a que muitos estavam condicionados, deixavam-nos inseguros.

4.1.1 Teatro-Jornal

Cheguei à 1ª série F para ministrar a aula de arte, em uma sala que fica do lado do sol e que é bastante quente no período da tarde. Pedi aos alunos que dispusessem as carteiras em um círculo para a realização da atividade. Em seguida, perguntei-lhes se

havam trazido a notícia que eu havia pedido na aula anterior. Apenas alguns estudantes trouxeram, uns colaram no caderno, outros trouxeram a folha de jornal avulsa.

Pedi voluntários para o jogo que iríamos desenvolver. O jogo de improviso teatral encontra-se descrito no livro didático dos alunos. Como eles ainda não sabiam do que se tratava, fiz uma leitura e expliquei como era o jogo, pois ninguém estava disposto a participar sem antes saber como seria a atividade. Quatro discentes se voluntariaram. Uma aluna lia uma notícia em voz alta, enquanto os outros três faziam a encenação.

A notícia com a qual trabalhamos narrava um acidente de trânsito no qual os paramédicos tiveram que levar a vítima do acidente para o hospital. Logo os três pensaram em pegar as mesas e as transformaram em uma maca. Deitaram o paciente, levaram-no ao hospital e lá fizeram uma cirurgia nele. Enquanto encenavam, os demais educandos da sala, espectadores, assistiam curiosos e risonhos. Achavam tudo aquilo muito engraçado e algumas vezes ficavam querendo dizer o que os jogadores deveriam fazer.

Ao final da aula, perguntei-lhes o que acharam do jogo e o que sentiram. A aluna que leu a notícia disse que sentiu a necessidade de ler mais alto e achou que havia lido muito rápido. Os discentes que encenaram a notícia disseram que o jogo foi muito divertido, mas que algumas vezes tinham dificuldades de fazer algo porque ainda não sabiam o que iria acontecer, devido à velocidade com que a estudante lia a notícia.

Em seguida, perguntei a opinião da plateia sobre como os jogadores poderiam melhorar sua interpretação da notícia. Eles sugeriram que a notícia fosse lida de maneira mais lenta e com pausas. Os jogadores refizeram o jogo conforme a avaliação da plateia. Dessa vez, sentiram que o jogo fluiu melhor, pois tiveram tempo de assimilar a narrativa. A plateia aprovou a atuação do grupo com palmas.

Durante o jogo, os alunos também sentiram dificuldade em definir seus papéis na história a ser encenada, expliquei-lhes que o teatro permitia a “mágica” de se transformarem na personagem que eles quisessem. Isso facilitou a interpretação do segundo grupo de voluntários. Os educandos comentaram que as pausas e a entonação da voz durante a leitura geravam um clima de suspense e criavam bastante expectativa tanto em quem estava atuando quanto em quem estava assistindo.

4.1.2 Teatro-Fórum

Entrei na turma da 1ª série G e pedi aos estudantes que organizassem as carteiras em círculo. Em seguida, expliquei para eles que faríamos um jogo de improviso cênico chamado teatro-fórum e esclareci as regras do jogo. Logo em seguida, dois alunos se voluntariaram. A turma escolheu o *quê* e o *quem* do jogo, as personagens eram uma mãe e um filho viciado em drogas; a situação-problema foi a seguinte: a mãe foi em busca do filho que havia saído de casa e não queria voltar.

O jogo começou. A discente entrou na sala perguntando por seu filho: “Alguém viu o George? Alguém viu o meu filho?”, interagindo com a plateia. “Ele está ali, ó! Está na Cracolândia”, alguns alunos da plateia responderam. Alguns estudantes riram. Ela deu uma volta pela sala e continuou procurando, até que o encontrou: “Meu filho, o que você está fazendo aqui? Vamos para casa!”. O filho reagiu: “Não, eu não quero ir, *me* deixa!”. Eles continuaram discutindo, e a mãe partiu para a agressão física. Foi o momento em que eu interrompi o jogo: “Pronto, pessoal, vamos parar por enquanto”, eu disse. “A solução encontrada pelos jogadores resolveria bem o problema deles?”, perguntei. Os espectadores responderam que não, e eu pedi sugestões de como a situação apresentada poderia ser resolvida. Os educandos sugeriram que a mãe poderia pedir ajuda e internar o filho para que ele fosse tratado. A turma concordou com essa forma de resolver o problema.

Em seguida, expliquei aos alunos que eles iriam refazer a cena buscando resolver o problema conforme o sugerido. Também orientei para que outros jogadores interviessem na cena para ajudar na resolução da situação. Então, eles recomeçaram a cena; quando chegou o momento em que o filho não aceitou ir com a mãe, ela ligou para o hospital e pediu ajuda. Logo chegou a ambulância, que levou o adolescente para fazer tratamento de desintoxicação.

Após a encenação, conversei com a turma sobre a interpretação de seus colegas e debatemos sobre o assunto escolhido por eles, que foi o uso de drogas. Falamos sobre os males causados por seu consumo, sobre formas de tratamento etc. Perguntei para os estudantes da turma como eles se sentiram ao serem incluídos no jogo de improviso, quando a participante lhes perguntava onde estava o filho dela. Eles disseram que naquele momento sentiram-se atores também, pois estavam dentro da história improvisada, não apenas observando, mas participando. Isso aconteceu em decorrência da percepção da

aluna que iniciou a cena, que demonstrou compreender plenamente a ideia de *espectatriz*⁵ ao tomar a iniciativa de fazer perguntas à plateia.

4.1.3 Máquina de ritmos

Na 1ª série J trabalhei com o jogo *Máquina de ritmos*. Este jogo teatral propõe um trabalho de ritmos através da emissão de sons aliada a movimentos corporais. Orientei que os alunos se organizassem em grupos para este improviso. Chamei o primeiro grupo para iniciar a atividade e expliquei o jogo: um discente iria ao centro, iniciaria um movimento corporal e emitiria um som. Após o primeiro, os demais jogadores deveriam, um a um, complementar o som e o movimento já iniciado, de modo a formar uma “máquina sonora”.

Eles iniciaram o jogo e logo tiveram dificuldade para manter o que haviam começado. Os sons e movimentos não se encontravam nem se complementavam. Pedi que eles recomeçassem, mas antes lhes disse que poderiam começar com sons e movimentos mais simples, para conseguirem entrar em sincronia. Depois de algumas tentativas, eles foram compreendendo a dinâmica do jogo.

4.1.4 Roda de ritmo e movimento

Para este jogo, levei os discentes da 1ª série H para o auditório, pois na sala de aula o som logo poderia incomodar os alunos e professores das salas vizinhas. Dividi a sala em grupos e expliquei o jogo: em um círculo, um jogador iria ao centro e criava um som e um movimento corporal, os quais deveriam ser reproduzidos pelos demais jogadores. Em seguida, esse jogador tomaria o lugar de outro que estivesse no círculo, e esse outro proporia um novo som e movimento. Expliquei-lhes que a ideia era que cada participante, ao ir para o centro do círculo, fizesse um som e um movimento originais.

O primeiro grupo começou, e logo os alunos sentiram dificuldade de fazer sons e movimentos extracotidianos. Executaram sons conhecidos e passos de coreografias conhecidas. Então, ao perceber essa dificuldade inicial, permiti que continuassem, pois eles ainda estavam se familiarizando com o jogo. Assim, eles “quebravam o gelo”, perdiam a timidez para jogar e se divertiam.

⁵ Variante de gênero feminino para o termo *spectator*.

Todos os outros grupos iniciaram o jogo de modo semelhante. Na segunda rodada, orientei que agora os sons e gestos originais eram um desafio e que eles precisavam vencer esse obstáculo. A partir de então, os estudantes começaram a tentar fazer algo diferente e conseguiram vencer o desafio.

4.1.5 Em casa é meu pai quem manda

Este foi um dos jogos favoritos dos alunos. Levei a turma da 1ª série I ao auditório da escola para participarem deste jogo dialogal proposto por Koellreutter. Neste improviso, um jogador distribui sons ritmados para os demais em um círculo, para em seguida reger a composição criada no momento, podendo encerrar de forma variada: crescendo e todos param juntos, ou parando um de cada vez.

Neste jogo, utilizamos os poucos instrumentos de percussão que existiam na escola, pandeiro, atabaque, ganzá, agogô etc. Expliquei que eles também poderiam usar voz e percussão corporal. Pedi que oito discentes se voluntariassem para jogar no palco, os demais observariam da plateia.

Os alunos começaram e tiveram dificuldade. Tive que participar a fim de facilitar a compreensão do jogo. Depois que joguei uma vez com eles, recomeçaram o jogo sem minha participação. Ainda assim, os educandos estavam realizando o jogo mecanicamente e com pouca concentração. Então, parei novamente o jogo para explicar que os sons que eles estavam fazendo poderiam gerar um sentido musical e que eles precisavam ouvi-los primeiramente e ouvir os dos demais, concentrando-se e buscando dialogar. O diálogo é um dos principais objetivos deste jogo.

A comunicação acontece durante a improvisação. Após o jogo, também dialogamos sobre a criação deles. Eles relataram que demoraram para perceber o sentido musical da atividade, mas que aos poucos foram conseguindo compreender aquele som como uma música que “nascia naquele momento”. A comunicação acontecia principalmente através do ouvir e do olhar.

4.1.6 Obedientes e desobedientes

Este outro jogo proposto por Koellreutter é uma continuação do jogo anterior. Foi realizado também no auditório da escola. Chamei cinco voluntários da 1ª série I para

participar. Neste improviso, os alunos formam um círculo e três jogadores começam a interagir musicalmente, repetindo os sons de um líder, enquanto os outros dois iniciam uma conversa sobre um tema escolhido por eles na hora da improvisação.

Ao iniciar o jogo, os discentes estranharam e demonstraram dificuldade para se concentrar, tentando disfarçar suas risadas, mas logo foram melhorando. Após o fim do jogo, perguntei: “Vocês tiveram alguma dificuldade?”. Os estudantes que estavam interagindo musicalmente disseram que havia sido difícil no começo, porque estavam ouvindo sem querer a conversa dos outros dois, que estavam lhes atrapalhando. Então, perguntei: “E sobre o que eles estavam conversando?”. “Não sabemos”, eles responderam. As duas alunas que estavam conversando também disseram que era difícil se concentrar na conversa por causa do barulho dos outros jogadores.

Assim, pedi que eles recomeçassem o jogo, agora com um desafio: “Vocês vão continuar o improviso musical de vocês, mas quero que descubram do que se trata a conversa delas, sem perder o ritmo de vocês”. Eles reiniciaram o jogo. Quando terminaram, perguntei sobre o assunto da conversa das outras educandas, e eles contaram alguns detalhes, os quais foram confirmados pelas estudantes. Perguntei o que eles pensavam sobre aquele jogo, ao que me responderam dizendo que havia sido interessante para melhorar a atenção, devido à dificuldade de fazer algo em grupo quando alguém desse grupo não colabora.

4.2 Integrando os jogos com o grupo

O grupo EncantArte foi criado no início do ano, quando abri a seleção para os estudantes da escola. No início, inscreveram-se cerca de 30 alunos, dos três turnos e das três séries do ensino médio. Esse número infelizmente diminuiu, houve uma evasão, por motivos diversos; durante a etapa final da pesquisa, apenas nove discentes permaneceram no grupo. No entanto, essa quantidade me permitiu trabalhar de modo mais efetivo em relação à pesquisa, visto que os aprendizes que continuaram eram mais engajados em aprender e em participar do processo.

Durante os ensaios, criei com os alunos um roteiro para uma apresentação artística, mesclando canções conhecidas com as criações cênico-musicais deles. Debatedemos as ideias, escutei as proposições dos educandos e também fiz sugestões. Em

seguida, experimentamos as ideias, verificando o que ficava interessante fazer a partir dos jogos de improviso.

A decisão de usar canções partiu do interesse dos alunos, por isso a levei em consideração. Eles chegaram empolgados, cantando algumas canções. Já que muitos sabiam canções em comum, aproveitei para começar por elas, para motivá-los. Como menciono no texto do referencial teórico, trabalhar a desmecanização do ouvir, como sugere Boal, é uma dificuldade que muitos encontram, não é exclusivamente minha. Tive essa dificuldade no começo da pesquisa, por isso não descartei as canções, mas reconstruímos maneiras de interpretá-las. Assim, montamos uma apresentação com duas canções: “Oração”, de Léo Fressato, e “Sobre o tempo”, de John Ulhoa, a partir da versão da banda Pato Fu. Os alunos cantavam as canções enquanto encenavam ações extraídas dos jogos introdutórios.

Posteriormente, pensamos maneiras de fazer a articulação cênico-musical a partir de alguns jogos de Koellreutter e de Boal. Apresento e analiso a seguir exemplos do que desenvolvemos.

Primeiramente, iniciamos pela adaptação de um jogo de Koellreutter, *Em casa é meu pai quem manda*, já descrito anteriormente. Na adaptação, acrescentamos o movimento corporal, semelhante ao jogo *Roda de ritmo e movimento*, de Boal, com a diferença de que o líder distribui apenas os sons ritmados, o movimento corporal foi uma resposta dos jogadores. Os estudantes encontraram dificuldade em acrescentar o movimento. Expliquei que aquele momento era propício para a criatividade, que eles não iriam apenas seguir o pai, mas que iriam buscar sua independência.

Outro exemplo foi a junção dos jogos *Roda de ritmo e movimento*, de Boal, com o jogo *Obedientes e desobedientes*, de Koellreutter. Em círculo, os alunos deveriam seguir o som e o movimento iniciado por um jogador que se encontrava ao centro. A partir de certo tempo imitando o colega que se encontrava no centro do círculo, um jogador iniciava um novo som e um novo movimento, chamando bastante a atenção para desconcentrar os demais, que deveriam se concentrar e manter o que foi proposto antes por algum tempo. Somente após se desconcentrarem, deveriam ceder à nova proposição. E tudo recomeçava.

Por fim, ainda com base em jogos de diálogo, elaborei junto com os discentes o jogo *Dublagem com sons*. Duas duplas se revezaram neste jogo. A partir de um contexto dado previamente – *o que, quem e onde* –, uma dupla deveria iniciar uma conversa. Nessa conversa, enquanto uma pessoa falava, a outra respondia sem falar; sua

resposta seria interpretada por uma pessoa da outra dupla, que a expressaria por meio do som de um instrumento musical. Após um minuto de diálogo, ao ouvirem a palavra *troca*, os papéis se invertiam, quem falava agora iria dublar, e quem era dublado agora iria falar.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa de campo. As categorias surgiram após a análise desse material, a partir do que foi percebido na fala dos sujeitos da pesquisa, que pôde contemplar os objetivos desta investigação. As categorias encontradas foram as seguintes: abertura do currículo: liberdade para expressar-se criativamente; expressão da subjetividade e alteridade na formação artística; motivação. Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, seus nomes foram alterados no texto.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Idade
Alê	16
Cléo	16
Dan	18
Dyna	18
Grace	16
Léo	17
Nana	16
Natália	17
Van	17

Fonte: Autoria própria (2016).

5.1 Abertura do currículo: liberdade para expressar-se criativamente

“Caminhante, são teus passos
O caminho, e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Faz-se o caminho ao andar.”

(Antonio Machado)

Abram as cortinas, o espetáculo vai começar! Mas esperem! Onde é o palco? Quem são os atores? E as personagens? Qual é a peça mesmo? Ah, é um jogo de improviso. Mas brincadeira é teatro? É arte? Será? Interessante! É de comédia? Jogos com música? Ah, entendi. E que instrumentos vão tocar? Alguém vai cantar? Será que são afinados? Improviso também? Não acredito! Improviso é muito difícil, não é para qualquer um! Tem que saber muito!

Essas foram algumas questões que encontrei pelo caminho ao iniciar esta pesquisa. Elas demonstram um estranhamento em relação ao novo. Um estranhamento de

muitos, inclusive meu. Aos poucos, fomos descortinando, os alunos e eu, nossos saberes. Fazendo, como sugere o poeta espanhol Antonio Machado, o caminho ao caminhar.

A partir do que propõe Koellreutter, percebi que, para o que eu iria pesquisar, também precisaria aprender, ou reaprender. Reaprender a ser professor e aprendiz. Ou talvez isso mesmo seja ser professor. Assim, as atividades de improviso foram a maneira encontrada para trabalhar com o currículo mais aberto em relação à disciplina arte.

Ensinar o que o aluno queria saber (KOELLREUTTER, 1997 apud BRITO, 2011), permitindo que os discentes *espectadores* escolhessem temas para improvisação, como fez Boal (2012) com seus atores, foi uma forma de construir o caminho. E embora essa postura metodológica ainda seja rara em muitas escolas, o desafio foi aceito.

Koellreutter (1997 apud BRITO, 2011, p. 31-32) afirma:

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os ‘Seminários’, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação.

A partir das entrevistas e conversas com os alunos, percebi que eles pensam de forma semelhante ao autor, pois sentiram vontade de criar, necessidade de se expressar livremente e necessidade do novo. A aluna Dyna, por exemplo, ao ser perguntada se o improviso lhe ajuda a aprender, respondeu o seguinte:

Eu acho que ajuda. Porque só em sair da rotina de ter... tipo, se for música a parte teórica, só aquela coisa de você estudar, estudar, estudar a parte teórica e não ter nenhum improviso na dinâmica da matéria, fica uma coisa muito presa e você vai fazendo sem gosto. E, com o improviso, você fica mais estimulado a aprender e a passar sua emoção diante da música que você sente e até também da arte de atuar⁶.

Conforme o exposto, para a aluna, uma rotina mecânica não favorece a aprendizagem, tampouco um método que não traga nenhuma novidade que possa estimular o gosto por aprender. A recusa de um ensino mecânico ficou bastante clara na repetição do verbo “estudar” pela discente.

Já a estudante Natália respondeu: “Muito. Porque você está, como eu já falei, **você está vivendo as suas possibilidades de criar, de falar, de acontecer alguma coisa. Por conta disso que você está vendo a sua capacidade**”. Para a aluna, a atividade de improviso lhe

⁶ As entrevistas aconteceram no dia 27 de outubro de 2015. Os grifos que há nas transcrições são de minha autoria.

conscientiza de seu potencial, inclusive disse que, ao improvisar, sente-se poderosa, por ser capaz de fazer algo criativo.

O educando Van, ao ser perguntado sobre o que acharia de participar de atividades de improviso na sala de aula, disse: *“Ia ser bem legal, porque ia ser divertido, ia ser uma coisa nova”*. Mais uma vez, percebe-se a necessidade por algo novo, no sentido de sair um pouco da rotina mecânica que é comum em muitas escolas.

A novidade surge da criação, como esclarece Duarte Júnior (1996, p. 54, grifo do autor):

Ainda com respeito à atitude criadora, pode-se afirmar que ela se constitui também num ato de rebeldia. Constitui-se num ato de rebeldia na medida em que o criador deve negar o estabelecido, o existente, para propor o novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses termos qualquer ato criativo é sempre *subversivo*, pois visa a alteração, a modificação do existente.

A novidade aparece, assim, tanto na criação dos alunos, a partir dos jogos, como na proposta de intervenção desta pesquisa, que, como demonstra a fala do educando, não é comum em seu cotidiano escolar.

Ao trabalhar em conjunto com os discentes na construção do percurso de aprendizagem, percebi a necessidade que eles têm de interagir com os demais, de ter voz no processo educativo. Ouvir e acolher as sugestões dos estudantes contribuiu para que eles ajudassem na integração dos jogos de improviso cênico-musicais. Assim, além dos jogos propostos por mim, desenvolvemos outros conjuntamente, a partir de brincadeiras que conheciam, bem como inventando novas.

Em relação a fazer sugestões de jogos e brincadeiras ou criar novos jogos, a aluna Dan disse o seguinte:

Eu acho isso muito importante, porque é diferente você trazer um jogo para a gente fazer, aplicar o jogo com a gente. Outra coisa é a gente tá criando. Quando a gente cria uma coisa, a gente se sente até mais motivado a continuar, porque a gente sabe que a gente tem um papel, digamos assim, importante na criação de algo. Quando a gente tá criando algo, eu acho que é uma forma de a gente se sentir até mais útil numa certa atividade que a gente tem e também na motivação, acho que tem um importante papel motivacional.

A aluna demonstra, em seu discurso, reconhecer a importância de seu papel como artista, o que me remete a Koellreutter (1997, p. 31 apud BRITO, 2011, p. 320), quando este afirma que “[...] é necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o

valor do artista”. Com essa compreensão, os estudantes passam então a se verem como criadores, como propositores, compositores, com disponibilidade para jogar.

Ainda em relação à proposição e criação de jogos, outros educandos disseram:

Eu acho que, assim, fica melhor a gente dando sugestão também, porque a gente pode colocar jogos que a gente já conhece e transformar pra dentro do cotidiano da música. Algum jogo que tinha um objetivo diferente, a gente transpor para um objetivo de musicalidade e atuação. Eu acho que... é legal conciliar. (DYNA).

*É bom pra você não ficar achando, pra você ter a ideia de que **tudo que tá ali você construiu** baseando e melhorando, **adaptando pra você**, para os outros, e não ficando em algo monótono, que **alguém já fez e achou que seria melhor daquele jeito. Então, você faz o seu melhor.** (LÉO).*

Os alunos deixam claro que, ao criarem e participarem da proposição dos jogos, eles se apropriam do novo conhecimento, transformando-o a partir de seus conhecimentos prévios e trazendo-o para seu cotidiano. O educando Léo demonstra ter consciência de sua realidade e desejo de que esta seja considerada. Para ele, é possível dar o seu melhor quando participa na proposição do jogo, pois algo que já vem imposto poderia ser monótono.

Paulo Freire (2015) também é uma importante referência no que diz respeito a aprender pela experiência. Ao falar sobre rigorosidade metódica, o autor pressupõe uma abertura para novos saberes e vê o professor como alguém que, igualmente aos educandos, também está continuamente aprendendo e passando por novas experiências. Para o autor:

[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2015, p. 28).

Assim, a não transferência de saber e de experiência foi percebida pelos educandos, como a aluna Grace, que relatou, quando perguntada sobre a possibilidade de proposição dos jogos, que “*É importante porque não fica muito copiado. A gente cria uma coisa só nossa*”; e o aluno Van, que afirmou: “*Pôr o nosso ponto de vista no jogo tornou o*

jogo mais interessante”. Nesse sentido, os aprendizes se mostram autônomos para as atividades de criação.

Ainda segundo Paulo Freire (2015, p. 105, grifo do autor):

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

O sentimento de liberdade foi apontado pelos sujeitos como algo que o improviso proporciona, de modo que é clara a relação que este guarda com o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a partir das palavras de Freire (2015).

A estudante Dyna, por exemplo, afirmou o seguinte:

*Eu acho que **improvisando a pessoa se sente mais livre**, até porque não tá seguindo um certo roteiro e vai fazendo o que vem à mente, então não tem tempo de pensar muito bem, por isso vai fazendo, dá até mais liberdade da pessoa fazer o que quiser em cena. E eu acho que até o público consegue interagir mais sendo algo improvisado. Consegue entender melhor do que passando algo através do roteiro.*

Já a aluna Dan, ao ser perguntada sobre o que o improviso lhe permite, respondeu:

*[...] dizer coisas que eu **não teria coragem** de falar, eu, Dan. Então, ele me proporciona isso, eu posso ser outra pessoa e falar o que eu gostaria de dizer e não tive, talvez, coragem. [...] Porque você coloca pra fora muitas coisas que talvez já tão aqui, sabe? [apontando para a boca]. Têm que ser despejadas e você não consegue. Essa questão que você pode se tornar outra pessoa e colocar pra fora aquilo que precisa ser colocado. É meio que uma **forma de libertação**.*

A aluna Dyna sentiu sua liberdade de querer ser respeitada pela atividade de improviso. Já a aluna Dan sentiu-se livre para ter coragem, ou coragem para ser livre? Sua fala demonstra que o improviso para ela foi, além de respeitoso à sua liberdade, também uma “experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade”, conforme a explanação de Freire sobre autonomia.

Outros discentes também mencionaram a liberdade, como Nana, que afirmou: “O improviso te dá a **liberdade de pegar e fazer o que você pensa** [...]; em situações diferentes, a gente pode saber o que fazer, e a **arte te dá a liberdade disso**”. E o estudante Van, quando lhe perguntei o que o improviso lhe permite, respondeu: “*Qualquer coisa que eu imaginar*”.

Ao pensar sobre a liberdade no ensino, foi fundamental fazer a distinção que Paulo Freire esclarece. Um professor que respeita a liberdade e a autonomia do aluno não é o

mesmo que um professor licenciado. Por mais que os estudantes tenham sido ativos na proposição e criação dos jogos de improviso e respeitados em suas decisões, eles contaram sempre com minha mediação e orientação.

O improviso cênico-musical lida com a espontaneidade dos educandos, no entanto isso não significa que as atividades sejam apenas exercícios de livre expressão, como critica Japiassu (2009). Segundo o autor, a livre expressão é “[...] totalmente subjugada por processos não conscientes de semiformação ou deformação conduzidos pela indústria cultural” (JAPIASSU, 2009, p. 16) e deve ser superada para que o sujeito criador tenha autonomia e autoconsciência de suas criações artísticas. Assim, essa superação foi possível por minha mediação como educador, bem como também pelos debates, conversas e reflexões realizados após as atividades.

Nesta pesquisa, também precisei me colocar de forma aberta em relação ao objeto de estudo e à minha prática docente, apropriando-me dos estudos e leituras dos autores que referenciam esta pesquisa e buscando minhas próprias ideias, como eles propõem. Assim, também sou sujeito da pesquisa e busco me ver como o desafiador, que se apropria e ensaia algo pessoal, ao contrário do professor leitor memorizador criticado por Freire.

Sinto-me, desse modo, comprometido com minha leitura e percurso, como nas palavras de Freire (2015, p. 29):

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma de ler não tem nada que ver, por isso mesmo com o pensar certo e com o ensinar certo.

Os autores que referenciam este trabalho não ditam o que preciso fazer e como devo fazer como docente, mas me inspiram a construir um caminho junto com os alunos, de forma crítica, consciente de nossa realidade e necessidades.

5.1.1 Improviso na visão dos alunos: quando a arte nos acontece

Os sujeitos da pesquisa compreenderam, à sua maneira, o que é improviso, percebendo também o potencial pedagógico da atividade. Para a aluna Dan, por exemplo, improvisar é fazer coisas inesperadas, que não estão no roteiro; ela define a atividade como “*Um processo criativo bem legal*”. Sua definição demonstra sua compreensão da atividade como forma de criação.

Já a estudante Dyna complementa, afirmando que improviso “*É você surpreender o público ao mesmo tempo que você se surpreende com o inesperado*”. No improviso, ela faz o que sua criatividade manda, sem um roteiro ou *script*. A discente entende que algo lhe acontece quando improvisa. A surpresa do inesperado é uma experiência compartilhada com o público simultaneamente.

Para a educanda Grace, improvisar é “*Criar na hora, é liberdade de expressão*”. Novamente temos aqui a noção de liberdade já abordada anteriormente, bem como a noção de expressão de algo que não foi ensaiado previamente. Para alguns alunos, o roteiro, ou planejamento prévio do que será feito, pode fazer com que se sintam presos, limitados criativamente. O improviso causou uma sensação dupla: de início, quando não tinham prática, não estavam acostumados com o “*criar na hora*”, sentiam-se tímidos, travados; depois de algum tempo participando de atividades de improviso foram se soltando. A aluna Dyna, afirmou que antes não tinha muita criatividade e se sentia travada. Já quase no final das atividades, a discente relatou que se sentia “*Leve e solta*”.

O aluno Léo afirmou que “*Improvisar é quando você expressa sua ideia de modo que todos possam compartilhar dela ao mesmo tempo e possam complementá-la, alterá-la, o que for melhor*”. O estudante enfatiza aqui, em outras palavras, o trabalho coletivo, a percepção coletiva de uma criação artística, a sensação de integração com o outro ao se expressar.

A educanda Nana relatou que o improviso “*É quando, em qualquer situação, você saber o que falar e improvisar ali na hora*”. O que marcou para a aluna foram as situações que possibilitaram no momento do jogo a descoberta de um saber: saber falar, saber fazer na hora. As situações inesperadas ativam seu raciocínio rápido, e assim ela pode agir.

Para o aprendiz Van, improvisar é “*Fazer coisas que você nunca fez de maneira diferente*”. Definição bastante intrigante, pois como modificar o que nunca se fez? Imagino que o aluno se refira a ter novas experiências e depois modificá-las, ou mesmo reviver experiências de modo diferente. De todo modo, ressalta-se em seu discurso o fazer e o refazer, o experienciar através do improviso.

A aluna Alê, por fim, afirmou que o improviso é “*Um vai que dá certo, é uma tentativa que dá certo, é tentar, é se jogar nos braços do acaso*”. Arriscar-se é a essência de sua compreensão de improviso, deixar acontecer.

Por fim, esse deixar acontecer pode ser o ponto de partida para o despertar da criatividade. Experienciar, fazer, arriscar, tentar, deixar, sentir, pensar, não pensar, perceber, libertar, criar, improvisar são maneiras pelas quais a arte pode nos acontecer.

5.2 Expressão da subjetividade e alteridade na formação artística

“E se assim for
 Eu hei de ensinar
 Por todos os cantos
 Há um canto escondido
 Querendo explodir
 Querendo gritar
 Coração querendo ser ouvido.”
 (O Teatro Mágico - Fernando Anitelli / Daniel
 Santiago / Lucas Silveira)

A experiência, segundo Larrosa (2011, p. 5, grifos do autor), é o que nos acontece, ou seja, algo sobre o que não exercemos controle, como afirma o autor:

A experiência é ‘*isso* que me passa’. Vamos primeiro com esse *isso*. A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. ‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

A relação entre subjetividade e alteridade também é abordada por Duarte Júnior (1995) no que se refere à apreciação e à criação artística. Para discussão dessa categoria, estabeleço um diálogo entre esses dois autores e as falas dos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, Larrosa (2011, p. 7) explica o princípio da subjetividade:

Se lhe chamo ‘princípio de subjetividade’ é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o ‘princípio da subjetividade’ supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito

de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

O autor ressalta, então, o caráter individual e intransferível da experiência, na qual o sujeito encontra-se exposto, aberto ao que lhe é externo. O eu é o lugar onde a experiência acontece. E o que acontece o autor chama de princípio da alteridade.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram a percepção desses dois princípios no decorrer de sua formação artística, a partir da intervenção realizada nesta investigação. O improviso cênico-musical foi considerado por eles como uma forma de expressão tanto de sua subjetividade como do senso de alteridade.

A aluna Nana, por exemplo, ao ser perguntada sobre como se sentia durante a atividade de improviso, afirmou:

*Eu me sinto bem. É um lugar que, às vezes, eu pego e me sinto confortável. É um lugar em que **eu posso ser quem eu sou**. Ali eu posso interpretar... Interpretar, cantar, ser feliz. É um canto em que a gente pode agir como a gente quiser. É um canto em que **a gente é quem a gente é**.*

O “canto” e o “lugar” são as atividades de improviso que lhe permitem ser ela mesma. A discente ressalta aqui sua identidade, sua subjetividade. Ao passo que, quando lhe perguntei sobre como foi participar das atividades e do grupo, ela respondeu:

*Ah, pra mim foi muito gratificante, porque ali a gente podia interpretar. Talvez, às vezes, **ser uma pessoa que a gente não é, mas saber o que passa pelo lado da outra pessoa sempre, fazendo com que a gente pegasse e se colocasse no lugar da outra como se fosse fazer um papel. Como se fosse um teatro, a gente interpretar outras pessoas. A gente pode passar por elas, mais ou menos **saber como elas sentem****. Mas pra mim foi gratificante porque aquilo ali é importante no nosso dia a dia. É importante no nosso dia a dia, ensina a gente a não ser tímida, é isso. (NANA).*

No discurso da educanda, percebo agora o princípio da alteridade, possibilitado pela experiência do improviso cênico, principalmente quando, ao interpretar uma personagem, diz que talvez possa sentir o que ou como outra pessoa se sente. A aprendiz Dan, por exemplo, em discurso supracitado, relatou algo semelhante ao responder sobre o que o improviso lhe permitia. A aluna destacou o aspecto libertador da atividade, já abordado na categoria anterior, mas vai além aqui. Ser outro é o que lhe possibilita demonstrar sua subjetividade, seus sentimentos. Não mais uma sensação de empatia, de sentir o que o outro sente colocando-se em seu lugar, como na fala da primeira estudante, mas de criar outro ser, como criar novos sons ou pintar um quadro, por uma questão de necessidade de expressão.

Quando a discente fala em coragem, penso que isso signifique que sua vontade é a de expressar-se metaforicamente, o que a expressão apenas pela língua falada talvez não lhe permita. A fala da aprendiz mostra ainda a atenção para sua maneira de sentir e interpretar o mundo, haja vista que, como afirma Duarte Júnior (1996, p. 66): “[...] encontrando nas formas artísticas, simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir”. Percebe-se também que algo inquieta a aluna, e a atividade artística lhe possibilita dar um sentido a essa sensação, como explana Duarte Júnior (1996, p. 72-73):

Através da arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio ‘eu’. A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo.

A formação artística pode proporcionar esse tipo de experiência, entre outros tipos, mas não apenas ao interpretar um papel, tendo em vista que a interação com a plateia e o trabalho em grupo também podem estimular a sensação do outro, como no caso do aluno Léo, que afirmou que no improviso é possível compartilhar ideias, complementá-las e alterá-las conforme se desejar. Isso aconteceu nos diversos jogos, a interação com o grupo foi essencial para o desenvolvimento das atividades, pois ali todos eram jogadores e espectadores, de modo que os estudantes ouviram não só por seus ouvidos, mas pelos dos demais colegas, assim como olharam através de outros olhares, falaram através de outras vozes, movimentaram-se sozinhos e em grupo.

Duarte Júnior (1996, p. 54-55, grifos do autor) também aborda a questão da expressão dos sentimentos na interação entre artista e espectador e esclarece que o sentimento expresso pelo artista não é exclusivamente dele:

Contudo, é preciso evitar uma confusão. Quando se diz que a arte é a concretização dos sentimentos, isto não significa estritamente que o artista, ao construir um objeto estético, esteja *apenas e tão-somente exprimindo seus próprios sentimentos*. Não significa que a obra de arte seja um simples ‘retrato’ do ‘mundo interior’ do artista. Pelo contrário. Sua capacidade expressiva reside justamente em sua sensibilidade para captar os meandros dos sentimentos da comunidade humana e exprimi-los em formas simbólicas. Ao construir um objeto estético (uma obra de arte), o artista projeta nele tudo aquilo que percebe como próprio dos homens de sua época e lugar. Tudo aquilo que constitui o ‘sentir’ dos homens (ou grupo de homens), que ele capta e exprime em formas.

Nos jogos de improviso, a interação entre artista e espectador é simultânea, a criação tanto é individual como coletiva, de modo que a percepção da subjetividade e da

alteridade pelos alunos pode ser ampliada. Estar junto é uma experiência na qual nos sentimos e sentimos o outro, sentimo-nos com o outro. O autor continua:

É claro que esta captação se dá a partir dos seus próprios sentimentos e de sua 'visão-de-mundo'. Sua percepção dos sentimentos humanos está sempre, em última análise, baseada nos seus próprios sentimentos. Mas afirmar que em sua obra o artista exprime apenas os seus sentimentos é empobrecer o sentido de sua práxis (de seu trabalho). (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 55-56).

Assim, o indivíduo constrói sua interpretação a partir de seu conhecimento prévio. O sentido nasce do processo de uma educação estética. O autor faz ainda um alerta:

Por isso, na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve cair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo em sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 73).

O trabalho com os jogos me permitiu atentar para o processo, como sugeriu o autor, já que a carga horária reduzida da disciplina dificulta a montagem de uma obra maior. Assim, a criação acontecia em cada aula. A atividade de improvisação já era o espetáculo. Acredito que o trabalho com jogos proporciona tanto uma educação estética como estésica. De acordo com o Duarte Júnior (2010, p. 15):

No âmbito de nossa instalação sensível no mundo, a educação estésica compreende toda atuação que favoreça o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e acurada do corpo humano com a realidade. E aí que ela se confunde, praticamente ponto a ponto, com a educação estética, na medida em que a finalidade desta consiste, de fato, no desenvolvimento de uma percepção poética das coisas, isto é, de um perceber que se oriente mais por suas formas e qualidades do que por suas funções, ou seja, mais por sua aparição aos sentidos do que pela concepção meramente utilitária que delas possamos fazer.

A relação harmoniosa do corpo com a realidade, que não é algo exclusivo da arte-educação, mas que é uma das formas mais importantes de realizá-la, nas palavras do autor, está presente no processo criativo com os jogos de improviso cênico-musical.

Por fim, a expressão da subjetividade e da alteridade permite que os alunos construam seus próprios conhecimentos, compreendam o sentido de suas experiências, fator importante na motivação para aprender.

5.3 Motivação

O projeto com jogos cênico-musicais na escola despertou o interesse dos alunos pela arte, para além da sala de aula. Os discentes já não estavam preocupados com notas e

resultados, mas empenhados em fazer algo novo, que estavam descobrindo ou redescobrando naquele momento. A consciência de que podiam ser criativos os estimulou a querer aprender.

A aluna Dan, por exemplo, citada anteriormente, reconheceu sua autonomia no processo criativo, fato que lhe motiva. Percebe que não está mais condicionada a só repetir o que o professor diz, mas que também tem seu espaço de atuação e tem respeitada sua liberdade de expressão. Segundo Duarte Júnior (1996, p. 67): “[...] a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva”. E o sentimento de motivação pode nascer da carência de um trabalho mais amplo de arte-educação no cotidiano escolar.

Os jogos são atraentes para os alunos. Observei que boa parte dos sujeitos da pesquisa os considerou divertidos. O que vale ressaltar é que nem sempre os jogos são necessariamente cômicos, mas os jogadores direcionaram suas interpretações nesse sentido. A graça, a comédia e o humor prendiam a atenção dos espectadores durante os jogos, e isso partiu deles.

A liberdade de expressão e a educação dos sentimentos que a arte proporciona também são motivadores de aprendizagem, como ressaltou a aluna Dyna ao afirmar que o improvisado estimula a aprender e a expressar emoções na música e no teatro. Esse é um importante papel da arte-educação, levar em consideração interesses e motivações pessoais dos educandos, respeitar sua autonomia e a expressão de seus sentimentos, como afirma Duarte Júnior (1996, p. 75):

Creio na liberdade de expressão, garantida a todos: mestres e discípulos. Porque arte-educação, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe. A partir dessa expressão pessoal, própria, é que se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros.

Estimular leituras pessoais, atribuir sentidos ao que se sente e se descobre é um objetivo básico do processo educativo. Um currículo fechado dificulta um trabalho que siga esse princípio. Loureiro (2008, p. 148) resalta a importância da inovação em relação à educação musical, o que é possível estender para a arte-educação de modo geral: “[...] a busca por um currículo inovador requer motivação no investimento de novos projetos, novas propostas e motivação na realização de atividades e atitudes que visem, principalmente, recuperar o gosto e o senso crítico-musical dos alunos”. Essa motivação também deve partir

dos professores e da escola, para que se possa trabalhar com currículo e métodos abertos, como afirma Prosser (2012, p. 16):

É ainda sua responsabilidade criar uma metodologia que transcenda a vivência intelectual-cultural e que seja inserida no processo de desenvolvimento integral da criança e do adolescente, como um ser completo. Um método ou uma prática que não apenas ‘ensine a tocar, representar, recitar ou pintar’, mas que oportunize a exploração dos infinitos vieses de transdisciplinaridade que a arte possibilita, ao mesmo tempo que propicia ao educando a compreensão do seu universo interior e exterior.

Acredito que a proposta de intervenção desta pesquisa, com o improviso cênico-musical, seguiu esses critérios apontados pela autora. As propostas dos autores Koellreutter e Boal não seguem um plano fechado de ensino e trabalham numa perspectiva de formação integral do ser. Muitos alunos observaram, por exemplo, que eram bastante tímidos e que os jogos os ajudaram a perder um pouco da timidez que os inibia, de modo que demonstraram saber olhar para seu interior. A aluna Cléo nos dá um exemplo em seu depoimento:

Eu sou ainda um pouco tímida, mas, quando eu entrei, eu era muito, muito tímida mesmo. Aí ajudou, porque, sei lá, eu conheci pessoas novas também, que também eram tímidas, só que foram desenvolvendo, por conta das atividades, dos jogos. E pra mim foi muito bom participar.

A discente ressalta outro fator que a motivou, a interação com novos colegas com os quais ela se identificou. Em grupo, a estudante conseguiu se “desenvolver”, ou seja, foi perdendo a timidez e sentindo-se motivada a participar dos jogos.

Inúmeros são os sentimentos e emoções proporcionados pelas atividades de improviso. Os aprendizes entrevistados demonstraram estar conscientes do que sentiam, como o aluno Léo, que relatou como se sentia ao participar das atividades de improviso:

[...] no improviso, você vai expressar sua opinião, ao mesmo tempo que você expressa sua opinião, você está perdendo sua timidez aos poucos, vai mostrando o que você realmente quer, tipo assim, geralmente muitas pessoas ficam caladas por ter medo que alguém vá criticar, mas não, eles vão ouvir. Me sinto bem, me sinto ouvido. É, não me sinto excluído do grupo.

A fala do aluno revela a consciência de suas percepções em relação às atividades, de seu desenvolvimento, da perda da timidez e a origem dela, o medo da crítica. Revela também que o improviso lhe permite mostrar seus desejos, seu caminho, que a atividade é inclusiva, fazendo com que o discente se sinta como parte de um grupo. Ele quer ter voz e ser ouvido. A respeito dessa temática, Prosser (2012, p. 16) continua:

Essa compreensão oportunizará ao aluno caminhar em direção a uma cada vez maior qualidade de vida, que somente será possível se houver a formação básica e a vivência de conceitos éticos fundamentais. Então haverá a oportunidade para a experimentação de emoções gratificantes e que dão real valor à vida, tornando o ato de viver uma experiência rica e prazerosa e possibilitando ao ser psicológico a motivação necessária para continuar enfrentando as dificuldades com que se depara a cada momento. Entre essas emoções, podem ser citadas: realização pessoal, satisfação, prazer, equilíbrio, alegria, paz, compreensão, confiança, reciprocidade, identificação com o outro e comunhão com o semelhante e com o universo.

As falas analisadas até aqui expressam muito dessas emoções e sentimentos colocados pela autora citada acima. As experiências formativas que a arte proporciona vão além do que pode ser posto neste trabalho. Meu sentimento como docente não é diferente dessa sensação gratificante que a autora expõe, dado que houve grande identificação minha com os alunos que se dispuseram a participar do projeto.

Ainda em relação à categoria motivação, posso acrescentar outras observações que fiz. No trabalho com o grupo, por exemplo, houve momentos em que não tínhamos espaço para ensaiar, pois alguém havia ocupado o auditório sem nosso conhecimento ou a chave havia sido perdida. Os alunos não desanimavam. Eu dizia que a solução seria ensaiar no pátio. Essa decisão trouxe experiências interessantes, tanto positivas quanto negativas, que permitem uma reflexão.

Primeiramente, os discentes tiveram que participar das atividades com uma nova plateia, que não fazia parte do grupo, os demais estudantes do turno da noite, que transitavam pelos corredores, pátio etc. Os alunos participantes ficaram retraídos no início, pois todo mundo havia parado para observá-los. Eu os levei para uma parte do pátio onde havia umas arquibancadas, chamada de arco-íris, e começamos a ensaiar uma canção no pequeno espaço cênico em frente às arquibancadas. Ao final, todos que estavam assistindo aplaudiram; depois alguns professores vieram comentar comigo que aquela apresentação fora muito boa.

Os alunos comentaram que, apesar do nervosismo de estarem na frente de outras pessoas, sentiram-se muito bem, que aquele ensaio havia sido muito bom para eles, porque as pessoas pararam e apreciaram. Esse foi um momento importante e positivo, haja vista que saímos da rotina e utilizamos novos espaços da escola. Espaço esse que infelizmente só é possível de utilizar à noite, por ser descoberto e durante o dia recebe a luz do sol diretamente.

Um momento que não foi positivo foi o fato de que, em algumas aulas fora do auditório, havia grupos de educandos que estavam assistindo à aula preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), razão por que os professores reclamaram de

nosso “barulho”. O que me impeliu a pensar em um improviso forçado pela falta do espaço adequado para aprender arte. Não é esse tipo de improviso que interessa a esta pesquisa, mas sim uma atividade que possua seu tempo e lugar no currículo, de modo que a aprendizagem de todos os discentes seja respeitada.

O improviso artístico trabalhado na intervenção desta pesquisa é justamente um fator que dialoga com a motivação para criar, diferente de algo virtuoso, mas que também não seja visto como fazer qualquer coisa de qualquer jeito. Uma atividade que proporcione sentido ao que se faz.

Por fim, a maioria dos alunos demonstrou grande interesse pelas aulas. Algumas vezes, após o término da aula com o grupo, os aprendizes permaneciam e começavam a cantar músicas de seu próprio repertório. Eu tinha que voltar para casa, e eles ainda queriam continuar lá, fazendo versões das músicas que gostavam em ritmo de baião, o qual haviam aprendido nas aulas anteriores, o que logo aproveitei para apresentar na mostra de cultura nordestina que houve na escola.

No final do ano de 2015, fizemos uma confraternização. Os alunos ficaram bastante emocionados, lembrando o ano que tiveram, as amizades que começaram no grupo, os momentos engraçados, perguntando-me a todo o momento se continuaríamos com o grupo no ano seguinte. Eu respondi que sim, no que estiver ao meu alcance, pois também é um desejo meu. No entanto, minha resposta, na prática, depende das circunstâncias de lotação. Enquanto a Lei nº 11.768/2008 não for cumprida plenamente no estado do Ceará, posso continuar este trabalho apenas como voluntário, tendo em vista que sou concursado para outra área que não arte, ainda que possua formação continuada voltada para essa finalidade, o que está previsto na lei sobre o ensino de música nas escolas.

Nesse sentido, constata-se que esse fato precisa mudar, as escolas devem oferecer formação musical através de projetos que estejam dentro da carga horária dos professores, assim a motivação tanto dos alunos quanto dos docentes só aumentará. A manutenção do grupo, ainda que seja como projeto voluntário, é um posicionamento político de protesto que nasce desta investigação-ação. Lutaremos para que o projeto seja incluído no currículo escolar, na carga-horária do professor.

6 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, busquei compreender a potencialidade do improviso cênico-musical como experiência artística na escola. Essa compreensão foi possível a partir das falas dos alunos participantes da intervenção, através de entrevistas, bem como de minhas observações. Por meio da visão dos discentes em relação ao processo de criação/aprendizagem, a partir das propostas, entrevistas e questionamentos que foram surgindo durante as aulas, cheguei às categorias analisadas no capítulo anterior.

O método da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, permitiu maior flexibilidade em relação ao percurso da investigação, que está interessada na percepção dos sujeitos envolvidos no processo, no caso os alunos e seu professor, que sou eu. A intervenção aconteceu de duas formas: tanto na sala de aula, nas turmas de 1ª série, com a condução de um planejamento diferente, mais aberto em relação ao planejamento prévio, que seguia o conteúdo do livro didático; quanto na criação de um grupo para atividade de improviso aberto a qualquer aluno da escola que tivesse o interesse em participar.

Inicialmente, a intervenção começou nas aulas do curso regular, ministradas para as turmas de 1ª série, no turno da tarde. Quando comecei as atividades práticas com os educandos na sala de aula, houve um estranhamento, pois as aulas de arte que eles haviam tido até o momento eram teóricas. As atividades práticas foram uma novidade, dado que eles podiam sair do lugar, movimentar-se, divertir-se e, ainda assim, aprender. Outras atividades foram realizadas em outros espaços além da sala de aula: o pátio, o auditório. Até então, os estudantes só saíam da sala de aula para a quadra de esportes, na aula de educação física, para os laboratórios de informática ou os destinados às disciplinas da área de ciências naturais e matemática. Embora nenhum dos lugares fosse adequado para as atividades, sair da rotina de sala de aula para uma atividade nova e diferente foi muito apreciado por eles, uma nova percepção do espaço escolar.

Assim, o conteudismo do livro e do planejamento inicial foram substituídos por aulas que priorizavam o fazer artístico através dos jogos de improviso cênico-musical. Eu selecionava apenas algumas seções do livro que se relacionavam com os estudos voltados para música, teatro e improviso, já que o livro trazia o conteúdo das quatro expressões artísticas.

As aulas tornaram-se, assim, processos de criação, nos quais os alunos colaboravam com ideias e propostas. A sala de aula se transformou em palco e plateia para arte, e cada jogo era um espetáculo, de modo que percebemos ser possível criar coletivamente, a partir do improviso, pequenas obras.

Este trabalho foi continuado no grupo EncantArte, criado especificamente para aprofundar a proposta e para incluir outros educandos de outras turmas que não assistiam mais às aulas de arte. O grupo contribuiu para melhorar as atividades que também eram aplicadas na sala de aula. Quando os alunos chegaram, possuíam interesses diferentes, gostos distintos e níveis de conhecimento variados em relação à arte. Alguns cantavam, outros haviam feito aulas de teatro na comunidade, outros dançavam e outros não tinham experiências com nenhuma dessas linguagens. Comecei explicando para eles que faríamos algumas atividades que integravam um pouco de cada arte e, em seguida, pedi para que eles propusessem jogos que conheciam.

Após esse momento, trouxe os jogos dos autores Hans-Joachim Koellreutter e Augusto Boal. E, por fim, a partir de alguns jogos cênico-musicais, integramos música e teatro com as canções que eles conheciam, de modo que o trabalho com o grupo, que dispôs de mais tempo, foi mais completo e contínuo; pudemos culminar em algumas apresentações. Já o trabalho em sala de aula começava e terminava em cada aula, com processos mais curtos, de modo que o trabalho de criação artística desenvolvido foi possível, mas as atividades careciam de mais tempo para o seu aprofundamento.

As potencialidades pedagógicas do improviso cênico-musical se revelaram múltiplas e foram compreendidas a partir das categorias encontradas. Primeiramente o trabalho com a unificação das linguagens musical e cênica possibilitou a apropriação do conhecimento de forma integral, uma educação estética e estésica, conforme Duarte Júnior (2010), na qual a relação do corpo com a realidade é priorizada. As atividades de improviso, por não serem totalmente planejadas, proporcionam experiências inesperadas, que estimulam novas percepções da realidade, bem como a criação de outras realidades. O prazer proporcionado pela novidade das aulas práticas constitui forte elemento motivacional para a continuidade do processo, pois o aspecto lúdico viabiliza diversão no aprendizado.

Com isso, os alunos trouxeram suas ideias e sugestões de jogos, de sorte que a participação deles foi ativa. Fui, a partir desse momento, aprendendo dos estudantes o que lhes ensinar, como sugere Koellreutter, conseguindo aos poucos trabalhar com uma metodologia mais aberta e livre, de maneira que o conhecimento se mostrou mais atrativo tanto para quem ensinava como para quem aprendia; e quem ensina assim também se permite aprender. A liberdade de expressão mediada pelos jogos e pelo professor contribui para o desenvolvimento da autonomia dos educandos e de sua emancipação intelectual e perceptiva, no que diz respeito à sua consciência corpóreo-vocal.

Essa consciência foi desenvolvida a cada aula, tanto na sala de aula regular como no grupo. Nas aulas regulares, primeiramente houve uma nova interação com os espaços, a organização da sala em círculo, a utilização dos objetos da sala como instrumentos ou cenários, a divisão do grupo em jogadores e plateia, a saída da sala de aula para o pátio ou auditório etc. Tudo contribuiu para que os alunos se percebessem como *espectadores*, nas palavras de Boal. O trabalho em grupo proporcionou o sentimento de integração social e de inclusão, pois muitos educandos, talvez por timidez, não se comunicavam com outros e principalmente não se sentiam ouvidos por seus colegas ou por outros professores. A criação artística foi compreendida como uma potencialidade comum a todos, uma vez que, ao jogar, perceberam que estavam compondo, com seu corpo e vozes, criando personagens e vivenciando novas situações de interação.

No grupo, também houve essa mesma percepção, porém como dispunham de mais tempo, os discentes puderam se aprofundar e montar pequenos números, criando cenas a partir dos jogos ou aplicando os jogos na encenação de algumas canções. Assim, as aulas com o grupo EncantArte foram uma inspiração para as aulas no turno regular e para meu aprimoramento como docente. Juntos, construímos o caminho da criação artística através dos jogos de improvisação e através das ideias que surgiam; eu levava as propostas para a sala de aula.

Uma parte dos alunos do grupo não tinha mais aulas de arte em sua matriz curricular, que era o caso dos estudantes que estavam cursando a 2ª e a 3ª séries. No entanto, eles procuraram ingressar no grupo porque ali podiam aprender algo que não sentiam como uma obrigação, mas como uma atividade prazerosa e que lhes permitia expressar suas ideias, sentimentos, emoções e opiniões. Um sentimento de integração social que vinha do acolhimento dos colegas, da disposição que estes tinham de ouvir e ajudar nas dificuldades encontradas, da liberdade para expressar-se criativamente.

Movidos pela novidade das atividades cênicas e musicais, os educandos transformaram, através da imaginação, sua forma de pensar e agir, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem. A improvisação lhes permitiu lançar-se à criação, ao explorar o que ainda não conheciam a partir do que conheciam, intercambiando experiências corporais e sonoras, exprimindo sua subjetividade e alteridade. Os sentidos que cada um construía eram compartilhados, assim o interesse em continuar as atividades aumentava, já que a compreensão e a observação das falas e ações dos outros aumentavam a confiança de cada um. Desse modo, a necessidade de se expressar se sobressaía em relação à timidez e inibição iniciais.

No que concerne à metodologia, percebi que chegar com um método pronto e que parte do instrucionismo surte pouco efeito sobre os estudantes, que, desse modo, apenas recebem

passivamente informações, que muitos julgam como conhecimento. No entanto, partindo do pressuposto que as experiências não são transmissíveis, foi necessário que o método de ensino acontecesse com a interação entre educandos e educador, de modo a possibilitar uma abertura metodológica.

A ênfase no processo exigia um planejamento contínuo das ações, partindo sempre do contexto da escola. Foi necessário pensar em quais jogos utilizar, que espaços eram os mais adequados para cada jogo, como integrar as linguagens e o conhecimento, por exemplo. As propostas dos autores que referenciam a pesquisa, Boal e Koellreutter, foram aproximadas por seus diálogos com outras expressões artísticas e por incentivarem a autonomia dos educandos, contribuindo para uma formação humana integral. Tais propostas permitiram um caminho livre, que contribuiu para que a aprendizagem da arte fosse significativa, pois as atividades não direcionavam a interpretação que cada aluno fazia da realidade (LARROSA, 2015a), ao contrário, permitiam que cada discente fizesse suas próprias leituras e criasse a partir delas.

Por fim, a pesquisa contribuiu para uma nova perspectiva metodológica no contexto de uma escola que ainda possui poucas horas destinadas ao ensino de arte e que não são ofertadas para todas as séries. A escolha por um conteúdo que parte da experiência do docente contribui para sua motivação como professor e torna sua prática significativa, o que se estende aos estudantes. O conteúdo, que abrange a improvisação cênico-musical, possibilita a abertura do método de ensino, que, em diálogo com o método de pesquisa adotado, pesquisa-ação, aproxima educador e educando no processo de ensino e aprendizagem, no qual o discente tem importante papel de sujeito ativo.

Priorizar atividades que envolvem a prática, partindo das percepções corpóreo-vocais dos estudantes foi necessário para se adequar ao contexto da escola em questão e principalmente porque tem seu valor intrínseco, por proporcionar uma formação integral. No entanto, são indispensáveis tempo, espaço e materiais para o ensino de arte.

A intervenção realizada mostrou as possibilidades de ensino e de sentido para o que se aprende ao seguir uma proposta que acredite na união entre educador e educando e que incentive a liberdade expressiva e criativa, mediada pelo professor. O planejamento de ensino precisa levar em consideração conteúdos e atividades que priorizem o processo de aprendizagem significativa para os estudantes, que lhes forneça o estímulo para a construção de seus próprios caminhos, com a descoberta de novos saberes, com a valorização do saber que os alunos já trazem consigo. A arte é uma experiência que pode nos acontecer de inúmeras formas: música, teatro, pintura, desenho, dança e outras formas que descobrimos ou inventamos. Ampliar seus horizontes na educação é imprescindível para uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BÜNDCHEN, D. B. S. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática canto oral**. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Abem, 2004. s.p.

CAGE, J. O futuro da música. In: FERREIRA, G.; CONTRIM, C. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 330-347.

CASTRO, H. S. B. **No ar, um poeta**. Fortaleza: UFC, 2014.

COELHO, H. W. **Técnica vocal para coros**. 9. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2012.

COSTA, P. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 19, p. 63-71, 2009.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. Não vemos as coisas como são, mas como somos. **Revista Fronteira da Educação**, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2012.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

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

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: 34, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J.-F. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Por que arte-educação?** 8. ed. Campinas: Papirus, 1996.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000.

FERRARI, S. S. U. et al. **Por toda parte**: volume único. São Paulo: FTD, 2013.

FERREIRA, A. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIREDO, S. L. F. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, V. B. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Música Hodie**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 81-92, 2010.

FRESSATO, L. Oração. Intérprete: Leo Fressato. In: FRESSATO, L. **Canções para o inverno passar depressa**. Curitiba: Musicoteca, 2013. Disco 1, faixa 4 (3m47s).

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KOELLREUTTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, C. (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, pp. 53-59.

LARROSA, J. Experiência e alteridade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARSOLA, M.; BAÊ, T. **Canto, uma expressão**: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

MARTINS, J. T. **A integração corpo-voz na arte do ator**: a função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o ato criativo vocal. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Os princípios da ressonância vocal na ludicidade de jogos de corpo-voz para a formação do ator**. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MATHIAS, N. **Coral**: um canto apaixonante. Brasília, DF: Musimed, 2001.

MATOS, E. A. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Diz, 2008.

MULLER, C.; FIAMINGHI, L. Coro cênico: conceito e discussões. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 1, p. 167-181, 2013.

OLIVEIRA, M. G. **A improvisação musical como ferramenta pedagógica no ensino do violão**. Curitiba: Prismas, 2015.

OLIVEIRA, S. S. **Coro cênico**: uma nova poética coral no Brasil. 1999. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

PAZ, E. A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília, DF: MusiMed, 2000.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PROSSER, E. S. **Ensino de artes**. Curitiba: Iesde, 2012.

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

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

- SANCTUM, F. **Estética do oprimido de Augusto Boal**: uma odisséia pelos sentidos. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- SANTOS, A. M. S. Efeito do coro-cênico no desenvolvimento musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 1999. p. 1-9.
- SCHMELING, A.; TEIXEIRA, L. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-87, 2010.
- SOUSA, S. S. **Corpo-voz em contexto coletivo**: ações vocais formativas no canto coral. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SPECHT, A. C. **O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista**: investigação com professoras de educação infantil. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- ULHOA, J. Sobre o tempo. Intérprete: TAKAI, F. In: TAKAI, F. **Gol de quem?** Rio de Janeiro: BMG, 1995. Disco 1, faixa 7 (3m28s).
- VARGAS, Fábio Aristimunho (org. e trad.). **Poesia espanhola: das origens à Guerra Civil**. São Paulo: Hedra, 2009.
- VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ZAGONEL, B. Descobrimo a música contemporânea. In: LAMAS, N. C. (Org.). **Arte contemporânea em questão**. Joinville: Univille, 2007. p. 39-53.
- _____. Em direção a um ensino contemporâneo de música. **Ictus**, Salvador, v. 1, [s.n.], 1999.
- ZANETTA, C. **Espaços para criar e conviver**: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014.
- _____. **Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DOS JOGOS DE IMPROVISO UTILIZADOS NA 3ª FASE DO PLANO DE AÇÕES

JOGOS DIALOGAIS DE KOELLREUTTER (BRITO, 2011)

“O comício”

Este jogo reproduz musicalmente o ambiente característico de um comício: um deputado realiza seu discurso, ao passo que a multidão reage, apoiando ou discordando de suas ideias.

Material musical

Deputado: *flexaton*.

Multidão: caixa de trinados.

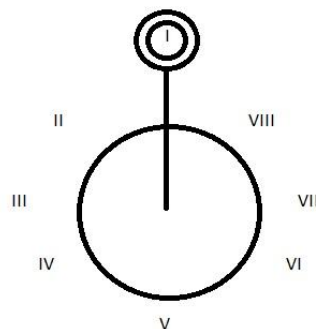
Momento A

O número I (deputado) começa a discursar (musicalmente). Quando ele para, a multidão se manifesta (II a VII). Quando ele volta a falar, a multidão se cala. O discurso deve ser entusiástico, demagógico (espécie de palhaço). Quando ele termina a improvisação, faz um sinal com maracas (timbre diferente).

Forma de comunicação:

I..... “deputado” _____ .

II a VI..... ”multidão” _____ etc.



Momento B

Num determinado momento, o número II interrompe o discurso e dá início ao terceiro jogo.

“Em casa é meu pai quem manda”

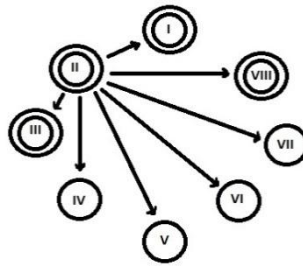
Dessa vez, apela-se à presença do pai para, mais uma vez, recorrer à ideia de autoridade. “Em casa é meu pai quem manda” conta com um líder, que distribui ritmos aos integrantes do grupo, que, por sua vez, devem reproduzi-los.

Materiais utilizados

Palmas, *wood-blocks*, *temple-blocks*.

Momento A

II distribui ritmos aos outros participantes da seguinte maneira: olha para um participante qualquer e toca um ritmo até que ele seja capaz de repeti-lo. O mesmo procedimento ocorre com o outro ritmo, dirigido a outro participante, e assim por diante.



Observações

- Os ritmos devem ser diferentes, mas orientados pela mesma pulsação;
- Variar os compassos.

Momento B

Todos repetem seus ritmos, até que II dê um sinal para finalizar (batida dupla).

O sinal final pode ser dado um a um para vários ou para todos os participantes simultaneamente.

“Obedientes e desobedientes”

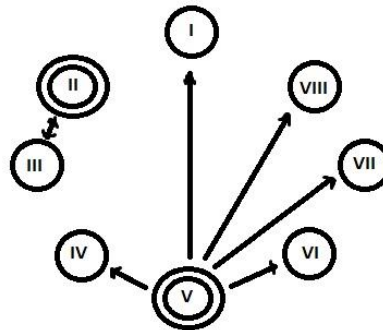
Nesse ponto, surgem os desobedientes, contestando a ordem pela introdução de novos elementos musicais.

Materiais utilizados

Chicote ou apito, ton-tons, bombo, sons vocais, instrumentos de timbres agudos.

Momento A

V bate primeiro com um chicote ou apito. Imediatamente I, IV, V, VI, VII e VIII dão início a sons graves em ff, produzidos pela voz, ton-tons, bombo etc. V determina com suas batidas a duração tanto dos acordes quanto das pausas. II e III são desobedientes. Ficam ao lado e “batem papo” durante todo o tempo (timbres agudos).



JOGOS DE AUGUSTO BOAL (BOAL, 2012)

“Roda de ritmo e movimento”

Os atores formam um círculo; um deles vai até o centro e executa um movimento qualquer, por mais insólito que seja, acompanhado de um som, tanto o som como o movimento dentro de um ritmo que ele próprio inventa. Todos os atores o seguem, tentando reproduzir exatamente seus movimentos e sons dentro do ritmo, o mais sincronicamente possível. O ator desafia outro, que vai até o centro do círculo e lentamente refaz o movimento e o som em outro ritmo, enquanto o primeiro ator volta para a roda. Todos agora seguem o segundo ator, que desafia um terceiro, e assim sucessivamente.

Aquele que vai até o centro pode fazer o ritmo corporal e musical que quiser, que mais lhe agrade, mas que não esteja habituado a fazer em sua vida real. Não se trata de dançar uma dança ou cantar uma música que todos conhecem. Não se deve temer o ridículo, o grotesco, o insólito. Se todos forem ridículos, ninguém será ridículo.

Todos devem tentar reproduzir, o mais precisamente possível, tudo o que são capazes de ver ou ouvir: os mesmos movimentos, a mesma voz, o mesmo ritmo; se uma mulher estiver no centro, os homens não devem executar a versão masculina do movimento, mas reproduzir exatamente aquilo que estejam percebendo.

O que acontece, então? Qual o mecanismo? Muito simples: ao tentar imitar a maneira do outro se mexer, cantar etc., nós começamos a desfazer nossas próprias mecanizações. Imitando os outros, estaremos reestruturando, de várias maneiras diferentes (porque vários atores irão ao centro), nossa própria maneira de ser e de agir.

Não se deve fazer uma caricatura, porque ela nos levará a fazer coisas diferentes, porém sempre da mesma forma rígida. Devemos tentar compreender, sentir, reproduzindo exatamente o exterior para melhor sentir o interior da pessoa que vai até o centro.

“A máquina de ritmos”

Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma máquina, múltipla, complexa, harmônica.

Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todas as pessoas terminem juntas o exercício.

Para que tudo ocorra bem, é preciso que cada ator tente realmente escutar o que está ouvindo.

“Teatro-Jornal” (FERRARI, 2013)

Pensando em transformar o espectador (não ator) em ator, Augusto Boal propõe que as pessoas interessadas em fazer teatro façam alguns experimentos.

O teatro, como linguagem, pode explorar situações presentes no cotidiano das pessoas, de forma viva e em constante mudança, não como um produto acabado. As técnicas

teatrais podem ajudar a construir essa linguagem de forma apurada. São situações que proporcionam a compreensão de como essa linguagem se constitui.

Como sugestão de mais um jogo teatral, vale a pena experimentar o teatro-jornal. Escolha uma notícia de jornal e a apresente de forma improvisada. Uma pessoa lê a notícia, e a outra cria um modo de mostrá-la com gestos em cena.

Teatro-Fórum (FERRARI, 2013)

Vamos criar um *teatro-fórum* na sala de aula? Escolha um tema da atualidade, uma questão polêmica que possa render uma boa discussão. Uma parte da turma formará o grupo de atores, que pode improvisar personagens e diálogos ou se basear em algum texto; a outra parte da turma representará os espectadores. Escolha alguém para ser o mediador, aquele que fará a ponte entre os atores e o público.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICO-GRAMATICAL

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado⁷, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **O improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística na escola**, de autoria de Pedro Henrique Araújo Barbosa, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 9 de julho de 2016.




Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **O improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística na escola**, de autoria de Pedro Henrique Araújo Barbosa, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 9 de julho de 2016.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

⁷ Número do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.