

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A arte no Ciclo de Alfabetização

Caderno 06

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

104 p.

ISBN: 978-85-7783-190-6

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Avaliação escolar. I. Título.

CDU
XXXXX

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO 6 | A arte no Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski, Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa.

Organizadores:

Fabiana Souto Lima Vidal, Rossano Silva.

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema:

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Ana Paula Abrahamian de Souza, Fabiana Souto Lima Vidal, Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, José Ricardo Carvalho, Marcus Flávio da Silva, Rossano Silva.

Autores dos relatos de experiências:

Eliana Cristina Gramorelli Caetano, Érica Perissotto, Marcia Regina Bartnik Godinho, Maria Conceição de Oliveira Andrade, Nayde Solange Garcia Fonseca, Paula Leme de Souza.

Leitores Críticos:

Anne Heloíse Coltro Stelmachuck Sobczak, Beatriz de Paula Miranda Pereira, Bruna de Paula Miranda Pereira, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Everson Melquiades Araújo Silva, Isabel Marques, Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama, Mirna França da Silva de Araujo, Régis Costa de Oliveira, Tatiane Fonseca Niceas, Rejane Galvão Coutinho.

Apoio Pedagógico:

Laíza Erler Janegitz.

Revisora:

Bruna de Paula Miranda Pereira, Maria Ângela da Motta.

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici.

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

08 **Aprofundando o Tema**

08 Ensino da Arte na contemporaneidade: pressupostos e fundamentos – Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Fabiana Souto Lima Vidal, Rossano Silva

21 Afinal que dança é essa? Refletindo sobre o Ensino da Dança no ciclo de alfabetização – Ana Paula Abrahamian de Souza

34 O ensino das Artes Visuais no ciclo de alfabetização – Fabiana Souto Lima Vidal, José Ricardo Carvalho, Rossano Silva

48 A música em todo lugar e também na escola – Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

62 Ser ou não ser Teatro? A experiência cênica como prática escolar – Marcus Flávio da Silva

70 Afinal, o que é essa formação estética? – Fabiana Souto Lima Vidal, Rossano Silva

79 **Compartilhando**

79 Teatro de sombras nos anos iniciais do ensino fundamental – Nayde Solange Garcia Fonseca, Maria Conceição de Oliveira Andrade

88 Vivências musicais na produção artística e interdisciplinar – Paula Leme de Souza, Érica Perissotto

95 Palavras, sombras e sons: experiências estéticas vivenciadas na escola – Fabiana Souto Lima Vidal, Guilherme G. B. Romanelli, Marcus Flávio da Silva, Rossano Silva

97 **Para Aprender Mais**

101 **Sugestões de Atividades**



Iniciando a Conversa

Por que ensinar Arte no ciclo de alfabetização?

O que ensinar? Como ensinar?

Neste Caderno refletiremos sobre essas questões na tentativa de destacar algumas respostas na direção das possibilidades do trabalho escolar com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro de uma maneira contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista as especificidades que cada linguagem artística possui.

Os textos problematizam diferentes modos de organização do Ensino da Arte no ciclo de alfabetização, destacando aspectos conceituais, históricos e metodológicos. Também enfrentam o desafio da sistematização de conhecimentos específicos de cada linguagem artística, além de destacar a preocupação com a nossa formação estética/cultural enquanto professores. Afinal de contas, sem conhecimentos sobre Arte, como poderíamos problematizar a Arte nos processos de ensino e aprendizagem das crianças?

Assim, os objetivos deste Caderno são:

- Refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Arte na contemporaneidade.
- Compreender as especificidades do Ensino da Arte das diferentes linguagem artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).
- Refletir sobre os desafios e possibilidades do Ensino de Arte no ciclo de alfabetização.
- Compreender a importância do Ensino de Arte na formação de crianças e professores do ciclo de alfabetização.

Na Seção *Aprofundando o Tema*, o texto inicial procura trazer as bases e fundamentos para o campo do Ensino da Arte na contemporaneidade, do segundo ao quinto texto são abordadas as especificidades do ensinar e aprender cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em diálogos com relatos de experiências nesses campos e, por fim, o último texto destaca a importância da formação estética para a formação do professor e dos alunos do ciclo de alfabetização. Na Seção *Compartilhando* temos a contribuição de dois relatos de experiências, sendo um de Teatro e outro de Música. Para encerrar, temos as sugestões de leituras e sites, além de proposições para as ações a serem desenvolvidas frente ao estudo deste Caderno.

Boa leitura!



Aprofundando o Tema

ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUNS PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães
Fabiana Souto Lima Vidal
Rossano Silva

"Conhecer Arte na escola é privilégio ou necessidade?"

A questão que abre esse texto foi formulada por Porcher (1982) no livro "Educação Artística: luxo ou necessidade?" e nos apropriamos de sua indagação para iniciarmos nosso diálogo sobre o aprender e ensinar Arte e levantarmos a seguinte questão: ***Se conhecer Arte na escola for uma necessidade, como podemos efetivar esse conhecimento para nossos alunos?***

O objetivo principal da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos, ou seja, é dar acesso à cultura (PENNA, 1995). ***Portanto, possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças.***

O Ensino da Arte (*Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*) possibilita aos alunos da Educação Básica o acesso às linguagens artísticas e, no caso do presente material, reforçamos a presença de todas as linguagens da Arte na educação de crianças no ciclo de alfabetização.

No documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007) é reafirmada a importância do trabalho pedagógico no sentido de assegurar o estudo das diversas expressões e de todas as áreas de conhecimento, igualmente necessárias à formação dos alunos no ensino fundamental. Posição que responde nossa questão inicial sobre a necessidade do Ensino da Arte.

A escola, ao proporcionar o acesso às quatro linguagens artísticas, numa perspectiva crítica e sistematizada dos conteúdos curriculares, proporcionará o avanço, de forma qualitativa, do conhecer Arte; conseqüentemente, abre espaço para outras formas de ler o mundo, de compreender a si mesmo e de compreender os outros.

Neste Caderno propõe-se a possibilidade de discutir sobre o conhecer Arte nas suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apoiamo-nos, para esse diálogo, nas determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 e nas orientações do documento *"Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e*



os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, que destaca nos “Direitos Gerais de Aprendizagem: Arte”¹ (2012) a importância de *Introduzir, Aprofundar e Consolidar* no ciclo de alfabetização as vivências com experiências educativas nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e enfatiza que o componente curricular Arte tem como objetivo:

Reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos, além de ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressivas através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer (BRASIL, 2012, p.27).

Esse mesmo documento também destaca o pressuposto da Arte como conhecimento baseada na interculturalidade, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos e suas interconexões, adotando como referência a Abordagem Triangular que defende a aprendizagem das linguagens artísticas por meio do diálogo entre as ações do ler, fazer e contextualizar Arte. Por este motivo, o documento supracitado reforça que

[...] é preciso garantir as aprendizagens *específicas* das linguagens da dança, do teatro, das artes visuais e da música, as quais possuem suas epistemologias próprias, de modo a contemplar também a aprendizagem da Arte e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas Leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2012, p. 28, grifos dos autores).

Os documentos orientam e ratificam a presença da Arte na escola objetivando garantir um Ensino da Arte com compromisso, qualidade e com práticas educativas construídas por todo professor, tendo como base as experiências artísticas e estéticas que as crianças conhecem ou possam vir a conhecer, somadas às experiências estéticas e artísticas dos professores. Assim, entendemos que o desafio de todos nós, envolvidos com a educação, é possibilitar o acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos pertinentes ao nível de ensino, para o enfrentamento de questões que surgem no dia a dia da escola e nas contradições existentes no ensinar/aprender Arte na atualidade.

Partindo desta compreensão para iniciarmos nossas reflexões, formulamos algumas questões:

A área de Arte na educação escolar é conhecimento?

Por que trabalhar os conhecimentos das quatro linguagens artísticas nas escolas?

Como ensinar as quatro linguagens artísticas na formação de crianças em anos iniciais?

Quais os caminhos teórico-metodológicos possíveis diante das mudanças que estão ocorrendo no Ensino da Arte após a LDBEN 9.394/96?

¹Conheça todos os Direitos gerais de aprendizagem: Arte. Acesse: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_7_MIOLO.pdf

Essas questões estão sendo debatidas em todos os níveis de ensino e espaços escolares em função das mudanças que vêm ocorrendo na área de Arte. Dentre as principais mudanças no Ensino da Arte, abordadas por Barbosa (2012), destacam-se: maior compromisso com as culturas e com a história; a ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura e a contextualização, que pode ser histórica, social, antropológica, política, tecnológica e/ou estética da obra; ***não mais se pretende desenvolver uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas aspira-se influir positivamente no desenvolvimento cultural desses alunos através do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e do Teatro***; a ampliação do conceito de criatividade que pode ser desenvolvida não apenas pelo fazer Arte, mas também pelas leituras e interpretações do campo da Arte em suas diferentes linguagens; a necessidade de ampliar os modos de ler Arte, pois não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer com sua produção, mas o que essa produção nos diz, como a vemos aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores; o compromisso com a diversidade cultural e com mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gêneros, classe social e outras.

Para saber sobre as mudanças no Ensino da Arte leia o texto “As mutações do conceito e da prática” no livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte” (BARBOSA, 2012).

Conhecer e compreender as principais mudanças apontadas por Barbosa (2012) é essencial no processo de ressignificação de ações educativas em Arte, pois os resquícios da antiga Educação Artística² ainda estão presentes na escola e a ação do **fazer** predomina sobre o **ler** e o **contextualizar**, gerando ações sem aprofundamento dos conteúdos curriculares para a área de Arte.

Desse modo, ao assumirmos que o Ensino da Arte é fundamental na educação de crianças no ciclo de alfabetização, assim como as outras áreas de conhecimento, entendemos que os professores que atuam nesse nível de ensino necessitam contemplar em suas práticas docentes as especificidades de cada linguagem – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – além de buscar a atualização sobre as concepções teórico-metodológicas pertinentes a cada uma delas. Estas são ações implementadas neste Caderno, mas não se limitam a ele, pois a formação continuada e o aprofundamento das leituras acerca de cada uma destas linguagens são necessidades constantes para todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização.

Outro aspecto que não deve ser esquecido é a formação estética e artística das crianças (e, também, a nossa), com um enfoque crítico, problematizador,

²A denominação Educação Artística foi dada ao Ensino de Arte na LDB n.º 5.692/71, nesse momento os conhecimentos em Arte são considerados atividades. Com a LDB n.º 9.394/96 o Ensino de Arte passa a ser um componente curricular com sua área do conhecimento.





reflexivo e plural, que estimule o conhecimento local, sem perder de vista seu potencial de universalidade. Isso implica ao mesmo tempo na necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre as culturas que nos cercam, como também ir além das vivências culturais dos contextos sociais em que transitamos. Nessa perspectiva, concordamos que:

A convivência com os objetos, artefatos e meios artísticos ajuda a criança e o jovem a aprenderem a apreciar a arte produzida pelos artistas de seu e de outros países, enquanto continuam a se expressar pessoalmente em atividades artísticas. A apreciação é sempre um ato criativo e imaginativo e não, como ainda muitos pensam uma manifestação de passividade (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 176).

Em nossas práticas, essa aproximação num primeiro momento pode acontecer ao nos depararmos com a produção visual, sonora, corporal de artistas e/ou produtores e grupos culturais. Mas podemos aprofundar os conhecimentos estéticos dos nossos alunos, por exemplo, nos apoiando em relatos, conversas e/ou histórias sobre o processo de criação, com o objetivo de estimular as crianças a expressarem o que veem, ouvem e sentem.

Assim, possibilitar o acesso das crianças aos museus, galerias, ir aos eventos de teatro, dança e música, além de conhecer os monumentos, feiras, mercados, praças ou ainda, assistir filmes e outras manifestações artísticas que possam enriquecer a comunicação, a imaginação e a expressão são caminhos pedagógicos possíveis no contexto da educação escolar. Essas são algumas contribuições que permitem contestar a ausência de conhecimentos artísticos e estéticos na escola, mas para isso a atuação e compromisso de cada um de nós é fundamental.

Trabalhamos na perspectiva de que temos o direito a pensar/propor/planejar/executar caminhos teórico-metodológicos que coloquem em xeque a situação curricular que historicamente se mostra como a ausência dos conhecimentos artísticos na escola, situação que provoca consequências sérias para a formação artística e estética de nossas crianças e jovens.

Consequentemente, para ensinar Arte na escola é essencial conhecer e entender sobre Arte, assim como também é necessário conhecer e compreender os conteúdos deste campo, considerando as especificidades das quatro linguagens artísticas. Portanto, o conhecimento da área de Arte exige do professor o compromisso de saber Arte e saber ensinar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, tendo como base as diversas manifestações artístico- culturais. Isso nos leva a entender que a necessidade e direito de acesso das crianças ao campo artístico é compromisso de todos os envolvidos com a educação escolar.

Assim, para conhecer um pouco mais sobre o campo da Arte, para conhecer e compreender os caminhos teórico-metodológicos do Ensino da Arte na educação escolar, teceremos a seguir reflexões sobre a importância do Ensino da Arte na formação de crianças e, em seguida, abordaremos os principais momentos históricos da prática educacional nesse campo e suas questões legais.

A importância do Ensino da Arte para a formação das crianças

O Ensino da Arte na formação de crianças exige do professor conhecimentos de cada linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. ***Mas como fazê-lo nos anos iniciais da educação escolar?*** Para encontrar respostas, é necessário compreender sobre a importância do Ensino da Arte nos anos iniciais de alfabetização.

As crianças, ao exercitarem a imaginação por meio das linguagens artísticas, ampliam a capacidade de pensar, de criar, de expressar e comunicar. E pensar a educação como espaço de humanização é garantir as vivências artísticas e estéticas interagindo com o mundo em que as crianças vivem.

É evidente que no processo de interação das crianças com as manifestações artístico-culturais há uma forte influência dos meios de comunicação como a televisão, o vídeo, a internet e outros meios multimídias, por isso educar para uma leitura crítica do mundo exige de nós não apenas o conhecimento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, mas também uma reflexão crítica sobre as referências contemporâneas que circundam nossas crianças, pois elas estão também presentes nas escolas.

Compreendemos que esses conhecimentos são também de responsabilidade do professor alfabetizador e ao serem desenvolvido por todos é necessário garantir a formação docente. Assim, o Caderno em foco aponta caminhos para que cada professor desenvolva essas competências e habilidades, mesmo que em sua formação não tenham sido contemplados esses saberes.

Vale ressaltar que, como professores, a nossa competência é incluir e educar a capacidade de julgar, avaliar as atividades e as experiências em todas as linguagens consideradas como meios de comunicação e expressão. Nesse sentido, é muito importante que o professor saiba analisar as imagens, movimentos, cenas e sons que compõem o cotidiano das crianças, para então tomar esses conhecimentos como referência e mediar o trabalho com seus alunos (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Assim, precisamos adentrar no universo de possibilidades pedagógicas, dos livros infantis disponíveis na escola, nas lendas e mitos, nas histórias em quadrinhos, na televisão, estimular nossos alunos a olhar para o lugar onde vivem e dialogar com outros lugares e épocas, apresentá-los às manifestações culturais presentes no seu contexto, como também dialogar com outras manifestações culturais locais, nacionais e globais, aproximar as crianças das produções visuais, teatrais, musicais e de dança, além de buscar outros meios que instigam a capacidade imaginativa e perceptiva das crianças.

Promover a aproximação das crianças em espaços culturais, museus, galerias, teatros, salas de concertos, dentre outros, também são caminhos metodológicos, pois a mediação cultural e artística nesses espaços contribui para o aproveitamento significativo dos conhecimentos que as crianças vão construindo. Assim, uma proposta de ensino que contemple a Arte de forma sistemática na escola e em espaços culturais possibilita ampliar o repertório estético e artístico das crianças.





Também consideramos relevante enfatizar que a criança, ao construir e representar imagens reflete continuamente suas impressões do meio circundante, isso implica afirmar que sua compreensão do real faz-se por meio de uma inter-relação dessas impressões com as situações e objetos percebidos, estabelecendo relações afetivas e cognitivas (FERRAZ; FUSARI, 2009). Portanto, é primordial conhecer o desenvolvimento do pensamento artístico da criança para compreender o modo como leem e produzem imagens. Entender o desenho como uma das produções artísticas a serem exploradas cotidianamente e estimulada em diversos momentos é essencial, pois permite ao professor conhecer o processo expressivo e comunicativo das mesmas em diversas ações educativas.

Para a professora e pesquisadora Rosa Iavelberg (2006), a concepção de desenho na escola contemporânea parte das necessidades e interesses da criança, mas inclui em seu universo a cultura, sem que com isso ela perca sua autoria. Através do conhecimento da realidade a criança reelabora seus próprios conhecimentos. Ao dialogar com o outro, suas ideias e experiências (seja este outro o colega ao seu lado, o professor ou um artista que se estuda) a criança tem a oportunidade de comunicar suas ideias, ouvir as dos outros, repensar suas próprias ideias e reelaborá-las, avançando assim para um conhecimento mais sólido, sem perder sua marca pessoal. Entre as proposições da autora para favorecer a aprendizagem do desenho estão:

- Desenhar muito e com frequência;
- Realizar observações de desenhos de colegas e de produtores de desenhos da comunidade e de outros artistas;
- Realização de desenhos de imaginação, de memória e de observação de outros desenhos ou do mundo físico.

Para saber sobre o desenho da criança indicamos a leitura do Capítulo 4 – “A criança conhecendo a Arte”, no livro “Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições” (FERRAZ; FUSARI, 2009). Os livros: “O Desenho Cultivado na Criança: prática e formação de educadores”. (IAVELBERG, Rosa. Rio Grande do Sul: Ed.Zouk, 2006) e “Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança”

FERREIRA, Sueli. Campinas SP: Papyrus, 1998). Além do texto “O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso”. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf)>. Acesso em: maio de 2015.

Historicidade e pressupostos do Ensino da Arte

Sobre o Ensino da Arte na escola, é possível afirmar que existe uma série de teorias e tendências que se construíram historicamente e foram fundamentadas tanto pelos movimentos artísticos como pelas diferentes abordagens pedagógicas. É importante que conheçamos esse caminhar para que possamos compreender, romper ou superar os equívocos, e fundamentar nossas ações e práticas pedagógicas. Pelo limite de nosso texto, nos deteremos sobre alguns momentos ou tendências que predominaram no Ensino da Arte no Brasil nos séculos XX e XXI; será um breve recordar, o que significa realizar escolhas, e algumas vezes simplificar os detalhes.

A história do Ensino da Arte vem sendo investigada por diversos pesquisadores que destacam duas tendências teóricas na educação escolar: a *Tendência Idealista-Liberal* e a *Tendência Realista-Progressista* (FERRAZ; FUSARI, 2000, 2009; IAVELBERG, 2003). Assim, vamos conhecer um pouco mais sobre essas tendências para buscar compreender, refletir e situar nossas próprias práticas no Ensino da Arte.

A *Tendência Idealista-Liberal*, conforme Ferraz e Fusari (2000) esteve vinculada a uma concepção idealista da educação, que confere à educação escolar sozinha a capacidade de construir uma sociedade igualitária e democrática. Para as autoras, essas tendências são pouco críticas quanto às interferências sociais na educação. E fazem parte desse grupo as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Veremos como essas pedagogias conformaram o ensinar e aprender Arte no contexto brasileiro.

A *Pedagogia Tradicional no Ensino da Arte*, remonta ao final do século XIX, caracteriza-se especialmente pela estética mimética, ou seja, valorizava a imitação da natureza e de modelos. Por exemplo, no caso do ensino de desenho e dos trabalhos manuais³ este eram vistos em suas dimensões operacionais, e refletiam as concepções acadêmicas do campo artístico, que valorizavam a cópia de modelos e a técnica de representação.

Com o Movimento pela *Escola Nova* vieram críticas à Pedagogia Tradicional, especialmente na primeira metade do século XX. Nesse contexto, psicólogos, educadores e artistas começam a observar a arte infantil e suas especificidades, passam a analisar as etapas do grafismo da criança, para entender, classificar e tipificar esse processo. Buscando a expressão infantil, se contrapõe às correntes tradicionais de Ensino da Arte inspiradas pela arte acadêmica, ligando-se em termos estéticos às correntes modernistas do campo da Arte.

Essa oposição em relação aos métodos tradicionais ou acadêmicos pode ser percebida no texto *The Little Boy* (O menininho) de Helen Buckley, publicado em 1961.

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Uma manhã, a professora disse: – Hoje nós iremos fazer um desenho. “Que bom!” – pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou a sua caixa de lápis-de-cor e começou a desenhar. A professora então disse: – Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos. Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores. E o menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul.

A professora disse: – Esperem! Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com caule verde. Assim, disse a professora, agora vocês podem começar. O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora.
Era vermelha com caule verde.

³Nesse momento o Ensino de Arte tinha a preponderância do ensino de desenho, dos trabalhos manuais e da música. Pouco se fazia em teatro e dança.





Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse: – Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro. “Que bom!”. Pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro.

Então, a professora disse: – Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos. – Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato. “Que bom!” – pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse: – Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. E o prato era um prato fundo. O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Essa escola era ainda maior que a primeira. Um dia a professora disse: Hoje nós vamos fazer um desenho. “Que bom!” – pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Então foi até o menininho e disse: – Você não quer desenhar? – Sim, e o que é que nós vamos fazer? – Eu não sei, até que você o faça. – Como eu posso fazê-lo? – Da maneira que você gostar. E de que cor? Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber o que cada um gosta de desenhar? – Eu não sei. . . E então o menininho começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.

O texto de Buckley (1961) traz uma crítica às aulas de Arte e ao uso de modelos, representados pela centralização do trabalho da professora da primeira escola que direcionava as atividades da criança criando objetos padronizados “– a ‘flor vermelha de caule verde –’” e se contrapõe a prática da segunda professora que sugere um “desenho livre”, como o realizado pelo menininho no início do texto, ou seja, em razão da educação recebida, a capacidade do menininho de criar “livremente” ficou comprometida. Esse texto reflete as concepções do Movimento pela Escola Nova e da arte modernista, que se baseavam na livre-expressão, a qual concebe a criação infantil como fruto de sua criatividade e capacidade expressiva, que não deveria se pautar pela interferência do adulto e de seus modelos estéticos.

Apesar da livre-expressão avançar em termos da percepção da arte infantil e de incentivar a capacidade expressiva da criança, para muitos autores contemporâneos do Ensino da Arte sua proposição desconsidera, em linhas gerais, a influência do ambiente cultural da criança e sua tendência de buscar modelos. Assim, tanto o criar apenas com base em modelos como o criar livremente são questionados pelas proposições contemporâneas para o Ensino da Arte, como veremos adiante.

Por sua vez, a *Pedagogia Tecnicista* originou-se no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e estava na base da Lei nº5.692/71. No que se refere ao Ensino da Arte, a ênfase estava no aprender a fazer, concebia os conhecimentos em Arte como atividades artísticas com ênfase no uso de recursos tecnológicos (gravadores, filmes, *slides*,

mimeógrafo) e, por falta de recursos didáticos e de orientações na própria formação, os professores buscavam em livros didáticos e manuais elementos, técnicas e imagens que pudessem ser trabalhadas pelas crianças. Assim, evidencia-se a ênfase nas técnicas de ampliação e redução de imagens, no uso de imagens prontas ligadas a datas comemorativas e às festas do calendário religioso e cívico ou a desenhos descontextualizados.

Algumas dessas práticas lhe parecem familiares? Correspondem ao Ensino da Arte que você teve quando era criança?

Para superar os limites impostos e incorporar contribuições para uma análise crítica dos modelos vigentes, surge, no final da década de 1970, a *Tendência Realista-Progressiva*. Conforme Ferraz e Fusari (2000) a superação da Tendência Idealista-Liberal advém principalmente das contribuições teóricas das pedagogias progressistas. Para essas autoras, os educadores da tendência progressista tinham por convicção que a conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão e que a educação escolar, ao assumir o conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, favorece ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Nesse sentido, a pedagogia crítica, fundamentada na prática social viva e transformadora, implica na articulação entre a educação, cultura e currículo.

No Ensino da Arte as mudanças advêm do movimento de educadores que buscaram reconceituar a forma de ensinar e aprender Arte. Iavelberg (2003, p. 117) destaca as contribuições de Ferraz e Fusari que “propõem um Ensino da Arte orientado por um professor que tenha um domínio do saber sobre arte e do saber ser professor de arte”.

Influenciada por diferentes referenciais, a exemplo, do pensamento do educador Paulo Freire e de Noêmia Varela, da ideia de culturas, da influência dos debates acerca do multiculturalismo e do interculturalismo, a *perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte* toma como aporte os debates trazidos pelas Teorias Críticas e Pós-Críticas para refletir sobre a necessidade de compreender Arte como conhecimento. Esta perspectiva surge ainda na década de 1980, quando ocorrem as primeiras formulações da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa por meio de suas experiências no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Diferentemente dos demais momentos – que priorizavam técnicas, cópia de modelos ou ainda a livre expressão da criança –, a perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte, toma como objeto a própria Arte como orientadora dos processos de ensinar e aprender Arte, contribuindo para uma formação humanizadora e crítica dos sujeitos, aberta para a pluralidade de leituras do mundo. Isso quer dizer que a perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte tem como objetivo contribuir na formação das crianças, no reconhecimento de si enquanto sujeito situado em um espaço histórico/social/cultural/político/econômico, capaz de conhecer e dialogar com outras vivências e culturas, perceber diferentes formas de ver, reconhecer o mundo pela Arte presentes nos diversos espaços, museus, galerias, teatros, cinemas,





festivais, mercados, feiras, mídia impressa, fotografia, centros de exposição, dentre tantas possibilidades de leitura de mundo existentes, conforme discutiremos de forma mais detalhada e considerando as especificidades das linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – nos demais textos deste Caderno.

O Ensino da Arte no âmbito legal: a inserção deste campo no currículo

A LDBEN n.º 9.394/96 determina que o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, é componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Porém, por não esclarecer que a área de Arte compreende as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a Federação de Arte Educadores do Brasil-FAEB encaminhou ao Congresso Nacional a inserção das linguagens artísticas na referida Lei, objetivando garantir todas as linguagens no currículo escolar, aspecto com o qual este Caderno se alinha.

Se o Ensino da Arte contempla todas as linguagens artísticas na escola numa perspectiva crítica e pós-crítica, conforme preconizado nos documentos referidos acima, entendemos ser primordial a organização do currículo nas escolas. Assim, caminhar para que o Ensino da Arte seja sistematizado como área de conhecimento, com conteúdos próprios em cada linguagem artística são atitudes necessárias para implementarmos a LDBEN n.º 9.394/96 na educação escolar.

Porém, é evidente que há grandes lacunas provocadas pela compreensão equivocada sobre a função da Arte na educação escolar como mera atividade no currículo dentre outras, o que dificulta o diálogo por meio de ações curriculares pensadas e planejadas. Nesse sentido, consideramos ser imprescindível pensar/pesquisar/propor/planejar os conteúdos para cada linguagem artística, isso quer dizer também que é igualmente importante entender a articulação dos conteúdos que se pretende construir em sala de aula com uma fundamentação teórico-prática no processo de elaboração das intervenções pedagógicas na escola.

Por isso os caminhos de ensinar e aprender de cada linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – para o nível de ensino que propomos neste Caderno, são sugestões que consideramos essenciais, em função das fragilidades conceituais e metodológicas historicamente construídas no ensinar/aprender Arte, resquícios de uma visão distorcida deste ensino, como vimos na historicidade destacada acima. Assim, concordamos com Paulo Freire ao enfatizar:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de **transferir conhecimento** (FREIRE, 1998, p.52, grifos do autor).

É com essas atitudes comprometidas que acreditamos no potencial de cada professor alfabetizador ao construir conhecimentos em Arte capazes de desenvolver uma linguagem própria em cada criança.

Outro aspecto relevante que convém destacar trata-se do ensino numa perspectiva interdisciplinar, pois este é um contributo na construção de ações educativas para todos os campos de conhecimentos na escola. Ao refletir sobre o

assunto, Fazenda (1993) enfatiza que a interdisciplinaridade depende, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária e unitária do ser humano.

A interdisciplinaridade, apontada nos anos 1990 para o Ensino da Arte, não se confunde com a polivalência da Educação Artística dos anos 1970. Enquanto caminho metodológico, a polivalência não vem se coadunando com a perspectiva contemporânea do aprender e ensinar Arte em função da superficialidade do conhecimento das linguagens artísticas, conforme abordado anteriormente. **Portanto, a interdisciplinaridade é um processo que demanda tempo, estudo conjunto, discussão, análise e síntese, pois:**

[...] é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas (BARBOSA, 1988, p.88).

A autora nos esclarece ainda sobre o pensamento da criança: quando é sincrético, o conhecimento deve ser apresentado de modo globalizado e até unificado pelo único professor, e diz que: “a este professor, entretanto, deve-se dar uma orientação supervisora nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe a oportunidade de fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criador” (BARBOSA, 1988, p.89).

Assim, concordamos ser necessário que o professor exercite o seu processo criador. Para isso, é oportuno considerar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, conforme observa Freire (1998, p. 32), por entender que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. No que se refere ao campo da Arte, entendemos a pesquisa pelo seu caráter amplo, que contempla as histórias, as pessoas, os lugares, os modos de pensar, fazer e praticar Arte ao longo do tempo, a pesquisa pessoal de experimentação e vivência com a própria Arte.

Nesse sentido, para que possamos integrar as áreas de conhecimentos com as linguagens artísticas na formação de crianças, a presença do Ensino da Arte na escola é necessária e a pesquisa é primordial para um ensino consistente. De forma mais específica, um dos assuntos que merece ser pesquisado na escola diz respeito à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-em todo o currículo escolar, em especial, no âmbito das disciplinas Português, Artes e História. Estas são exigências no currículo escolar e na formação do professor, pois provocam a ampliação do debate sobre a diversidade cultural e social e como estas discussões são encaminhadas nas aulas de Arte para as crianças.

Ressaltamos que conhecer e reconhecer as produções culturais oriundas de diferentes culturas no espaço escolar, contribui para a formação crítica do aluno ao compreender os processos culturais e seus conflitos em sociedades com diferenças. As diferenças em função das etnias, raças, classes sociais, gêneros e outros elementos





que compõem as sociedades estratificadas (social e cultural) também são assuntos que merecem mais atenção.

As culturas de classes economicamente desfavorecidas são quase sempre silenciadas no currículo escolar e continuam ausentes nas escolas, conforme enfatiza Barbosa:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais (1998, p.15).

Nesta perspectiva, o ensino das linguagens artísticas tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos de cada linguagem favorece a compreensão dos conhecimentos construídos e em construção, propiciando ações contextualizadas com as crianças para o acesso à Arte e à Cultura.

Portanto, nas ações educativas com crianças é preciso considerar o contexto, as reais condições das mesmas e onde acontecem as suas práticas e interações sociais/culturais. Por isso entendemos que identificar as diversidades culturais por meio de ações interdisciplinares é o caminho possível para o diálogo entre as culturas no espaço escolar conforme exemplificado nos textos de cada linguagem artística neste Caderno.

Por fim, é pensando na atuação pedagógica e atualização de professores do ciclo de alfabetização que esse material pretende a enriquecer as propostas curriculares em cada linguagem artística, visando ampliar o debate para os direitos de aprendizagem das crianças aos saberes da área de Arte.

A seguir, os demais textos que compõem este Caderno trazem reflexões acerca de cada linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – proporcionadas pelo diálogo com teorias e relatos de alguns professores que podem ser tomados como referência inicial para abordar conteúdos curriculares das linguagens artísticas. Já no Texto 6 trataremos de um aspecto necessário tanto para a formação de crianças no campo da Arte quanto para a formação de professores, a formação estética. Para isso, propomos algumas reflexões e exercícios que podem ser realizados por você e por seus alunos. E na seção *Aprendendo Mais*, indicaremos leituras, vídeos, sites e outros meios que poderão enriquecer as reflexões acerca das linguagens artísticas, além de contribuir também para pensar as propostas pedagógicas de cada professor em sua escola e aprofundar as questões apontadas nesse texto.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação: conflitos e acertos**. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Ano 02. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento Escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2008.
- BUCKLEY, Helen. **O menino**. 1964. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_menininho.pdf>. Acesso em: novembro de 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IAVELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado na Criança: prática e formação de educadores**. Rio Grande do Sul: Ed.Zouk, 2006.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) et al. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. Disponível em: <www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: março de 2015.
- PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.



AFINAL, QUE DANÇA É ESSA? REFLETINDO SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.

Ana Paula Abrahamian de Souza

Pense rápido e responda: Qual é a primeira imagem que vem a sua mente quando você imagina crianças dançando na escola? Como é essa dança? Como ela está sendo ensinada/aprendida?

Muitos de nós iremos nos remeter às danças coreografadas para alguma festividade da escola, seja ela o São João, o Carnaval, o Dia das Mães ou o Natal. Outros professores podem pensar na dança na escola como um momento em que as crianças extravasam suas emoções, como forma de expressão, onde os alunos podem se mover a vontade, com pouca ou nenhuma mediação do professor. Alguns outros podem remeter-se às danças de repertório⁴, ou seja, as modalidades ou estilos de dança de diferentes tradições, onde exige-se uma prescrição de passos e sequências coreográficas como, por exemplo, o Balé, a Salsa e o Frevo. Há também os professores que se remetem às danças advindas da mídia, relatando que seus alunos já trazem de suas experiências uma diversidade de danças produzidas pelas novelas, programas de auditório, DVDs e cliques musicais.

O Brasil que dança

No livro “Danças dramáticas do Brasil” (1982) escrito por Mário de Andrade entre 1934 e 1944, podemos refletir sobre muitas danças do repertório brasileiro, onde destaca-se o bumba-meu-boi. Que tal conhecer um pouco mais sobre os Reisados, a Ciranda, o Côco, o Cateretê, a Chula, o Lundu, o Carimbó, o Maxixe e muitas danças do repertório brasileiro?

Mas pergunte-se sempre: a escolha desse repertório irá promover a ampliação do conhecimento dos meus alunos sobre a dança, o seu ensino e sobre o mundo que os cerca?

Estes exemplos que foram retirados de relatos de professores - e que se tornaram temas de pesquisas acadêmicas –, nos colocam diante de dois modelos de ensinar e aprender dança na escola: o *tecnicismo* e o *espontaneísmo*. O primeiro modelo

[...] enfatiza a dança como fim nela mesma, em que o corpo é visto como um instrumento de trabalho a ser treinado e aprimorado [...]. Nesse tipo de concepção, as aulas enfatizam a aquisição de uma habilidade motora e podem variar de simples exercícios até ‘tortuosas’ aulas para aprimoramento da performance, em que o corpo é moldado na visão de uma determinada técnica (MATOS, 2005. p.11).

O segundo modelo, o espontaneísmo, emerge a partir de um novo sistema de relações sociais, que tem suas origens na Europa e Estados Unidos, chegando ao Brasil a partir de 1930 e disseminou-se a partir dos anos de 1950 com as escolas experimentais. Para Saviani (2005) o eixo da questão pedagógica muda:

[...] do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a

espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimentação (SAVIANI, 2005, p. 20).

O que é importante que possamos perceber é que a dança na escola e o seu ensino não pode esgotar-se nas possibilidades aqui mencionadas. Ela pode ser muito mais ampla, profunda e reflexiva. Assim, com o intuito de fugir das práticas fragmentadas e sem significado, podemos pensar no Ensino da Dança no ciclo de alfabetização de uma maneira **participativa**: através do estímulo à experimentação e criação artísticas; crítica: à medida que leva os alunos a fazerem uma leitura **crítica** das diferentes danças e do seu próprio fazer artístico; coletiva: no sentido de uma construção **coletiva** do saber e do fazer artísticos; **individualizada**: por tomar cada aluno nas suas singularidades; e **contextualizante**: através da permanente reflexão entre o próprio fazer artístico e a realidade na qual se vive.

Fazendo diferente...

Vocês já pararam para pensar que a partir da dança de repertório Xaxado⁵, muito utilizada nos Festejos Juninos nas escolas, podemos problematizar as relações de gênero?

Procure refletir com os seus alunos sobre a Dança Xaxado a partir da Música Xaxado de Luiz Gonzaga e Hervê Cordovil (1952).

Xaxado é dança macho

Dos cabras de Lampião

Xaxa, xaxa, xaxado

Vem lá do sertão

Xaxado, meu bem xaxado

É dança dos cangaceiros

Dos cabras de Lampião

Quando eu entro no xaxado

Ai meu Deus, eu num paro não

Xaxado é dança de macho

Primo do baião



Partindo dos pressupostos acima mencionados nos aproximamos da proposta denominada *Dança no Contexto* da pesquisadora Isabel Marques (1996) que,

⁵A origem do Xaxado é controversa. Seja indígena ou portuguesa, é uma dança muito conhecida desde os anos de 1920 nas regiões do agreste e do sertão de Pernambuco. Exclusivamente masculina, antes de tornar-se um sucesso com Luiz Gonzaga, os principais divulgadores dessa dança foram Lampião e seus cangaceiros. (Fonte: Museu Cais do Sertão, Recife, Pernambuco, 2014).



apoiada pelos estudos de Rudolf Laban e Ana Mae Barbosa⁶ pode ser entendida como um conjunto de diretrizes políticas e pedagógicas que busca garantir o Ensino da Dança para todos os alunos e alunas – independente de qualquer forma de diferenciação étnica, social, sexual, política e cultural – e o preparo de todos para a vida numa sociedade que trabalhe com as diferenças, contemplando a compreensão de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. O alicerce da sua proposta está fincado nas redes de relações traçadas em sala de aula entre a *arte da dança*, o *ensino* e a *sociedade*.

A autora propõe que o trabalho com o contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído, em uma ação educativa transformadora na área de dança (MARQUES, 1996).

O contexto dos alunos é entendido num sentido mais abrangente: um contexto palpável que mantém relações múltiplas com a “gigantesca realidade imaginária” do que é percebido e sentido (MARQUES, 1996, p. 93). Ele é tomado como um interlocutor da prática educativa, ressaltando que a escolha do tema a ser trabalhado pelos alunos não deve estar baseada, apenas, no interesse motivacional e, sim, na possibilidade dos mesmos explorarem significados que elucidam a nossa sociedade, o que aproxima da ideia de problematização.

O que procuramos enfatizar é a necessidade de se trabalhar as referências e ligações das crianças com os seus diferentes contextos sócio-afetivos-culturais, garantindo o sentimento de pertencimento do grupo que ao mesmo tempo garanta a transcendência de sua cultura, para conhecer o outro, o novo, extrapolando e ampliando o seu horizonte cultural. Essas necessidades aparentemente antagônicas – manutenção da cultura regional, tradicional versus ruptura em busca de renovação –, são impulsos legítimos, não excludentes, e então complementares.

A pesquisadora Isabel Marques (2001) propõe algumas questões norteadoras para o a escolha de uma temática que possa trabalhar com o contexto dos alunos estabelecendo os nexos com a dança:

- 1) Ele é significativo para os alunos? Partiu do mundo vivido, percebido e imaginado por eles?
- 2) Ele possibilita desvelar, revelar, perceber, desconstruir e problematizar a realidade social?
- 3) Ele possibilita desvelar, perceber e trabalhar os imaginários que circulam socialmente?
- 4) Ele gera conhecimento específico na área de dança?

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

O contexto é a base para as formulações dos “textos, subtextos e contextos da própria dança”. Os *subtextos* são os elementos estruturais da dança (que veremos com mais profundidade na próxima seção) e seus elementos sócio-afetivo-culturais.

⁶Rudolf Laban (1879-1958), bailarino e coreógrafo pioneiro da Dança Moderna Alemã, que debruçou-se sobre o estudo do movimento durante a primeira metade do século XX. Em vez de estudar e ensinar movimentos particulares de um código específico de dança, como o balé, Laban propôs o estudo dos princípios do movimento.

Os *textos* da dança são tratados como todas aquelas proposições que trabalham o mundo da dança ou seus processos, indo do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. Ou seja, os *textos* da dança são a vivência da própria dança.

No *contexto da própria dança* temos elementos históricos, culturais e sociais da dança, tais como, o estudo da História da Dança (popular e erudita), Estética e Crítica de Dança. Inclui-se aqui o estudo dos diferentes mestres populares, coreógrafos, coreografias, assim como diferentes profissionais envolvidos na área (bailarinos, cenógrafos, figurinistas).

Você conhece algum mestre de dança popular de sua região? Você já teve a oportunidade de assistir algum espetáculo de dança? Atualmente a internet é uma ótima ferramenta para conhecermos diferentes tipos de danças.

Tais elementos podem ser sintetizados desta forma (MARQUES, 2001):



Nessa perspectiva, alguns elementos são considerados importantes para que o trabalho do professor possa ser condizente com essa proposta: (A) conhecer os artistas de dança, identificar o seu tempo histórico, perceber as relações deste tempo com a nossa realidade; (B) promover novas ações no sentido de trazer para a sala de aula uma gama variada de danças de tempos diferentes e de culturas diferenciadas e com olhares a partir de sua própria realidade; (C) exercitar a dança sem que ela se sobreponha às demais atividades.

Agora você deve estar se perguntando: como “entrar nessa dança”? Como trabalhar com a Linguagem da Dança em minha sala de aula, já que ela é uma grande desconhecida para mim e para a comunidade escolar? A seguir, continuaremos dialogando sobre essa proposta de Ensino da Dança no ciclo de alfabetização centrando os nossos esforços para entender os elementos estruturais desta linguagem, ou seja, seus conteúdos específicos. Obviamente este texto é apenas o início de uma “Dança”. Ele não irá substituir as formações continuadas, mas ele poderá subsidiar ele poderá



subsidiar uma reflexão e apropriação de noções que são importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Então, vamos entrar nessa dança?

Entrando na dança: elementos constitutivos da linguagem da Dança

A Dança se constitui enquanto uma *Linguagem Artística* e que apresenta conteúdos específicos a serem abordados no ciclo de alfabetização. O que queremos dizer com isso é que para que algo se constitua como uma dança, há um conjunto de elementos presentes e articulados que os diferencia dos movimentos corriqueiros do dia a dia: por exemplo, os movimentos que realizamos para varrer a nossa casa tem outras finalidades dos movimentos constituintes da *dança de Cariço*, por exemplo, que é dançada pelos índios da tribo *Desana* que habitam a região do Rio Negro.

Com base nos estudos da pesquisadora inglesa Valery Preston-Dunlop, Marques (2010), em pesquisa recente, explicita os *componentes da dança* em três grupos principais: o *intérprete (quem se move?)*, o *espaço cênico (onde se move?)* e o *movimento (o que e como se move?)*.

O *intérprete da dança*, interfere diretamente na maneira como uma coreografia se expressa, comunica, discute, critica suas características estéticas, culturais, sociais e políticas. São vários os elementos que modificam a interpretação de uma dança, entre eles:

- gênero: masculino ou feminino;
- corpo: idade, forma, peso, altura, etnia;
- treinamento técnico: habilidades físicas, flexibilidade, estilo;
- figurino;
- experiências de vida: história pessoal, cultural, social e política.

O *espaço geral (onde se move)* altera tanto a nossa visão sobre dança quanto a nossa percepção corporal ao dançá-la.

Retomando o exemplo da dança do Cariço, praticada pelos índios Desana, podemos nos questionar: Quem dança? São os homens da tribo, sendo depois acompanhados pelas mulheres. Os movimentos (*o que se move*) são realizados em círculos e em fileiras onde os pés, em movimentos rápidos, são a parte do corpo mais utilizada. O *espaço* onde a dança do Cariço é realizada são as malocas.

O cariço (flauta-pã) é uma das danças mais praticadas na região do Rio Negro. Os homens tocam as flautas de cariço e as mulheres os acompanham. O número de casais corresponde ao número de flautas disponíveis para a dança. No começo, os homens introduzem a música entre eles mesmos num canto específico da maloca. Minutos depois, eles se dirigem ao centro tocando em círculos e em fila indiana.



Arquivo dos Autores

É nesse momento que as damas se aproximam para escolherem seus pares e dançarem juntos, com passos acelerados usando os principais esteios das malocas como marcação. As fortes batidas com os pés que os casais fazem também ajudam a marcar o ritmo da dança. Cada dança de cariço dura em torno de 5 minutos.

Fonte: <http://www.foirn.org.br/povos-indigenas-do-rio-negro/dancas-do-rio-negro/>

Resumindo: “para que as crianças tenham uma experiência corporal estética, elas devem também ter a oportunidade de estabelecer *relações* entre quem, o quê, como e onde se dança (chamados de campos de significação da dança)” (MARQUES, 2010, p. 74).

Agora vamos fazer um recorte desses campos de significado, para nos debruçar com mais profundidade nos aspectos que consideramos mais importantes para o trabalho com as crianças do ciclo de alfabetização: o *movimento* e suas conexões (o que se move e como se move).

Para Marques (2010), para ensinarmos os componentes que articulam o campo movimento da Linguagem da Dança, precisamos conhecer o *corpo que dança* (o que se move), o espaço que ele cria (onde se move) e as diferentes *dinâmicas* de movimento (como se move). Tais elementos “podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectadas” (MARQUES, 2010, p. 77).

De uma maneira bem didática, podemos dizer que o movimento articula-se a partir de cinco elementos principais:

1. *As partes do corpo*: articulação, membros, superfícies, cabeça e tronco.
2. O *espaço*: níveis (alto, médio e baixo), planos (porta, mesa, roda), projeções, progressões, formas (torcidas, alongadas e esticadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide) e tensões espaciais.



3. As ações: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado, torcer, deslocar-se e transferir peso.
4. As *dinâmicas* ou *qualidades de movimentos*: tempo prolongado, repentino, espaço (flexível, direto), peso (leve, firme, pesado) e fluência (livre, controlada).
5. Os *relacionamentos*: aproximação, distanciamento, entrelaçamento.

Mas, como propor atividades significativas com esses componentes? Que estradas tráfegar? Vamos agora refletir, a partir de exemplos e de relatos de professores, alguns caminhos para um ensino de dança a partir da proposta da *Dança no Contexto*. É importante ressaltar que tais propostas/relatos/exemplos não são modelos prescritivos, não são “receitas” prontas de atividades que possam ser reproduzidas com os alunos, mas sim possibilidades de tráfegar a partir de um ensino de dança que se propõe problematizador, crítico e reflexivo.

A seguir atentem para algumas propostas de dança que têm como objetivo o trabalho com o corpo em movimento em quatro grandes grupos de saberes relacionados: *o corpo como um todo e/ou partes como partes; em locomoção no espaço (deslocando-se) ou em pausa*.

Nos anos de trabalho como professora alfabetizadora em escolas públicas na Cidade do Recife e Jaboatão dos Guararapes, pude vivenciar alguns projetos didáticos que tiveram a Dança como uma das áreas de conhecimento trabalhadas. Em um de nossos projetos “*Da cabeça aos pés*” pudemos, nas aulas de Dança, problematizar e refletir sobre as diferentes partes do corpo. O meu objetivo foi que os alunos pudessem: (1) reconhecer e nomear as diferentes partes que constituem o corpo; (2) observar e analisar as características corporais individuais; (3) experimentar e pesquisar as diferentes ações do corpo em movimento e em pausa; (4) improvisar na dança, inventando, registrando, repetindo e recriando sequências de movimento; e (5) conhecer e comentar sobre um coreógrafo brasileiro.

Lembrando: os objetivos (1), (2) e (3) têm a ver com os *subtextos da dança*. O objetivo (4) tem a ver com os *textos da dança* e o objetivo (5) está diretamente ligado ao *contexto da própria dança*.

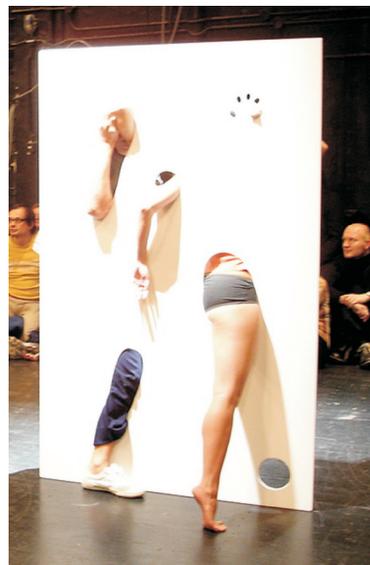
O passo a passo para não levar “um baile” do planejamento

Numa “roda de conversa” foi de suma importância a ativação dos conhecimentos prévios das crianças a partir de algumas perguntas norteadoras: Quais partes do corpo vocês conhecem? Um corpo é igual ao outro? Promovemos esse debate ao mesmo tempo em que as crianças desenhavam as silhuetas dos seus colegas em um papel grande no chão e problematizavam as diferenças corporais entre uns e outros. Descobrimos que não existe um corpo igual ao outro “*mesmo os corpos de irmãos gêmeos*” (fala de um dos alunos).

Nos momentos de improvisação trabalhei com “um jogo dançado”. Propus que as crianças experimentassem movimentos com diferentes partes do corpo: como seria se movimentar somente com as mãos? E com os pés? E como seria dançar somente com o quadril? E como seria dançar utilizando o espaço da sala de aula, experimentando o corpo todo?

Em outro momento, busquei refletir com as crianças a diferença do corpo em pausa e do corpo em movimento, percebendo que o corpo na pausa também está dançando. Uma atividade bastante divertida para as crianças nesta problematização foi a brincadeira dançada da “estátua”. Mas, ao invés de deixar as crianças livres para dançarem o que quisessem, fiz a mediação deste momento de improvisação, provocando sempre os alunos: “*agora vamos dançar somente com o bumbum!*” “*Estátua!*” “*Vamos agora procurar um colega que esteja perto e propor movimentos da sua cabeça com a cabeça do colega!*” “*Estátua!*”

Em outro momento, assistimos a um vídeo da Cia Dani Lima⁸, coreógrafa brasileira, que em 2003 produziu um espetáculo intitulado “*Falam as partes do Todo?*”. Trabalhamos assim o contexto da própria dança, propondo que as crianças fizessem a “leitura” do espetáculo tomando como perguntas norteadoras: Quem está dançando? Onde estão dançando? Com que partes de corpo estão dançando? Informei aos alunos que a coreógrafa tinha trabalhado com uma artista chamada Tatiana Grinberg, que fez o objeto que os bailarinos usam para dançar na cena.



Arquivo dos Autores



Arquivo dos Autores



Arquivo dos Autores

A partir do objeto criado pela artista, produzimos, com caixas de papelão, uma placa vazada e dançamos com diferentes partes do corpo no objeto produzido, fazendo interferências nele.

⁸A bailarina e coreógrafa Dani Lima, fundadora e ex-integrante da Intrépida Trupe, criou sua companhia em 1997. Desde então a Cia Dani Lima tem realizado diversos espetáculos e *workshops* em todo Brasil e no exterior. O trabalho de Dani à frente de seu grupo investiga as formas de expressão de um corpo atual, mergulhado em questões de identidade-alteridade, memória e percepção, investe em experiências transdisciplinares e no desenvolvimento de uma “poética cotidiana do corpo”. Fonte: <<http://www.ciadanilima.com.br/a-companhia/espetaculos/2003-falam-as-partes-do-todo/>>.





Numa perspectiva interdisciplinar, procurei trabalhar em Ensino de Ciências as diferentes partes que compõem o nosso corpo – articulações, membros inferiores e superiores, tronco e cabeça. Também procuramos refletir sobre o cuidado com o nosso corpo e com o corpo do outro. Em Educação Matemática trabalhamos no eixo Grandezas e Medidas a comparação de grandezas (medimos e pesamos os alunos) estabelecendo o maior, o menor e iguais, além de realizar medidas com instrumentos não convencionais e convencionais.

O que é importante é que possamos perceber a importância do planejamento das atividades para que o ensino da dança não fique à margem das outras áreas de conhecimento.

Quando planejamos temos uma grande oportunidade para a reflexão com a comunidade escolar sobre o papel da Dança na composição interdisciplinar na escola; poderemos objetivar quais conteúdos de Dança são importantes para os alunos e as metodologias que podemos desenvolver para que o nosso planejamento faça sentido para todos eles.

Vejamos agora o relato da Professora Eliana Cristina Gramorelli Caetano, da Escola Municipal de Educação Infantil Brigadeiro Eduardo Gomes, situada em São Paulo, que trabalhou o Projeto intitulado “A Poética do Espaço” com alunos com idade entre cinco e seis anos. Observe como o planejamento foi importante para os encaminhamentos do trabalho com os alunos.

Como já vimos em Cadernos anteriores “precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar as nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber onde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos” (BRASIL, 2012).



O projeto nasceu a partir do grande interesse que as crianças demonstraram relacionado às questões ambientais. Com o olhar mais aguçado sobre essas questões, os momentos de brincadeiras em todas as dependências da escola se tornaram fontes de pesquisa e experimento [...]. Em meados do mês de abril, uma criança encontrou, no parque da escola, um ninho de passarinho caído no chão [...] e o encantamento e a preocupação que as crianças demonstraram, me faziam ter a certeza que este seria o fio condutor para o desenvolvimento de um projeto [...]. Optei então por desenrolar a relação metafórica do ninho...o ninho casa...ninho abrigo...ninho mundo...ninho segurança...ninho conforto...ninho alegria.



Com o desenrolar do projeto, diferentes áreas de conhecimento foram sendo desenvolvidas pela Professora Eliana. Enfocaremos aqui o que foi realizado na linguagem da dança, a partir da proposta da *Dança no Contexto*.

Vejamos quais os elementos elencados no planejamento da professora:

Conteúdos propostos para a linguagem da Dança:

Do *contexto dos alunos*: corpo, corpos, suas diferenças e semelhanças, relações sociais e poder. Diz respeito ao mundo/sociedade;

Do *texto da dança*: apreciação e improvisação. Diz respeito à dança em si;

Dos *subtextos da dança*: espaço, níveis do espaço, progressões, projeções e *kinesfera*⁸. Diz respeito ao estudo do movimento;

Dos *subtextos sócio-afetivo-emocionais*: relação de interdependência entre indivíduos, conduzir e ser conduzido, respeito e cooperação. Diz respeito aos valores individuais e coletivos;

Dos *contextos da própria dança*: apreciação e discussão de imagens de moradias de diferentes culturas e épocas, apreciação de imagens da dança das próprias crianças e diferentes grupos. Contextualização da dança.

Vejam que algumas questões foram provocadas pela professora

“

Como podemos dançar representando um bando de pássaros? Os alunos observaram imagens de bandos, viram muitos pássaros sobrevoando a escola e perceberam que os líderes também se revezavam. Experimentaram também esse revezamento na liderança das danças, sempre dando suas impressões sobre o que foi melhor dançar: liderando ou sendo liderado. A noção de progressões espaciais foi assim trabalhada, desenhando corpos, as trajetórias – em linhas retas ou curvas. [...].

”

Outra pergunta que norteou o trabalho com dança:

Como montar um ninho dançando?

“

As crianças [...] improvisaram movimentos, ora em ninhos pequenos, ora em ninhos maiores e com mais espaço. As crianças decidiram que como o ninho é fofinho, o nosso também teria que ser [...]. As almofadas foram adequadas para este fim. Cada aluno trouxe de sua casa uma almofada para construirmos o ninho e dançamos dentro desse espaço, observando como cada grupo se movimentava dentro do espaço em seus ninhos.

Observem como o trabalho com a dança levantou problematizações para além da própria dança.

⁸A kinesfera é tudo que podemos alcançar com todas as partes do corpo.





Quando falávamos em ninho, logo surgiam idealizações como aquele lugar de aconchego, de felicidade, e essa era a ideia que as crianças tinham sobre ele. Depois de tantas discussões e experimentações, as crianças perceberam que o conceito de ninho era muito mais abrangente. Ele podia ser o nosso porto seguro, como também um lugar muito hostil. Lembro-me claramente quando uma criança relatou que seu pai estava preso e o que ela sentia quando ia visitá-lo naquele 'ninho feio'.



Como podemos planejar uma dança que possa ser vista pela comunidade escolar, mas que também seja significativa para as crianças?



Começamos a organizar as improvisações para apresentarmos aos convidados no dia de nossa mostra cultural. As crianças participaram da escolha de todas as sequências coreográficas criadas por elas durante os momentos de improvisação, quando foram trabalhados os elementos estruturais da dança relacionados ao espaço. Em consenso, utilizaram as técnicas apreciadas na exposição “Luz, Sombra” e “Arte para crianças”, ambas no SESC Pompéia, para recriar silhuetas de pássaros, que juntamente com a projeção de imagens de diferentes moradias fizeram o cenário no dia da apresentação [...]. Iniciamos a apresentação entrando em grupos pequenos, representando bandos de pássaros realizando progressões lineares e curvas. Finalizamos dançando num espaço restrito a um ninho de almofadas [...]. Ao finalizar o projeto, percebi quanto as crianças ampliaram os seus conhecimentos com relação a dança, pois além de possibilitar o contato direto com o outro, fizeram escolhas pensando no grupo. Os conteúdos da linguagem da dança favoreceram a percepção e a discussão sobre o espaço que ocupamos no mundo.



Nos relatos acima destacamos a importância de que o trabalho com as crianças esteja envolvido com os processos criativos e que as redes de relações *Dança-Ensino-Sociedade* sejam constantes, intensas, críticas e reflexivas, ou como nos relata Marques (2010), relações entre as crianças e a dança/arte, relações entre o conhecimento da Dança, relações possíveis da Dança com outras áreas do currículo. Relações entre o que as crianças estão dançando e os processos sociais.

Gostaríamos de finalizar esse texto falando sobre os processos de avaliação em Dança. Pode surgir a indagação: a dança se avalia? Avalia-se sim, o tempo todo. Mas ainda avaliamos mal quando nos remetemos à especificidade da linguagem. Quando repreendemos um aluno que está errando uma coreografia, estamos avaliando.

Quando colocamos “aquela menina que nasceu para dançar” na frente de uma dança ensaiada para uma determinada festividade na escola, também estamos avaliando. A avaliação em Dança “reveste-se de vazios” (MARQUES e BRAZIL, 2012, p. 112) que necessitam de discussões mais aprofundadas de toda a comunidade escolar que precisam sair do recurso do “intuir” e do “achar” e do “sentir”. O que queremos dizer com isso é que, como uma linguagem, a Dança possui conteúdos específicos, e o processo de ensino e aprendizagem precisa ser avaliado objetivamente dentro de algumas especificidades, que podem ser observadas no quadro abaixo.

Atentem para os direitos específicos de aprendizagem em Dança.

Direitos específicos de aprendizagem em Dança

Objetivamos que os alunos aprendam a		
Eixo Textos da Dança	Eixo Contextos da própria Dança	Eixo Subtextos da Dança
Compreender a dança como manifestação autêntica, sintetizadora e constituinte de determinada cultura.	Conhecer e comentar sobre coreógrafos e mestres da Cultura Popular, suas obras e fatos da história da dança de diferentes culturas em diferentes épocas.	Reconhecer as diferentes partes que constituem o corpo (pele, músculos, ossos) e suas funções (proteção, movimento, estrutura).
Reconhecer a dança como linguagem artística com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores através de sua representação.	Estabelecer relações entre as obras coreográficas e o contexto geral de sua criação.	Nomear, perceber e relacionar as partes do corpo (articulações, membros, superfície, cabeça e tronco).
Distinguir as diferentes possibilidades de movimento e como são apresentadas nos vários estilos de dança.	Conhecer os signos da dança compreendendo a sua importância nos contextos das obras apreciadas.	Observar e analisar características corporais pessoais na criação de formas, uso de peso e construção de espaços.
Identificar a dança e suas concepções estéticas nas diferentes culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.	Pesquisar nas fontes de informação e comunicação presentes de determinada localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros registros em dança).	Experimentar e pesquisar as diversas maneiras de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções, planos).
Verbalizar suas percepções, sentimentos e pensamentos ao interagir com diferentes tipos de dança.	Elaborar registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentos consultados.	Experimentar e pesquisar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado, torcer e deslocar-se.





Conhecer/interagir em diferentes espaços dançantes respeitando suas regras particulares.		Experimentar as diferentes qualidades do movimento: tempo, espaço, peso e fluência.
Realizar leitura crítica ao interagir/apreciar espetáculos de dança.		Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o outro ou com o grupo: aproximação, distanciamento, entrelaçamento, etc.
Reconhecer e verbalizar sobre os elementos que modificam a interpretação de uma dança: gênero, corpo, idade, treinamento técnico, figurino e experiências de vida.		Reconhecer o som (e o silêncio) interferindo na interpretação, criação e apreciação de uma dança.
		Improvisar na dança, inventando, registrando, repetindo e recriando sequências de movimentos.
		Selecionar e organizar movimentos para a criação de pequenas células coreográficas.
		Improvisar e criar sequências de movimentos com os outros alunos.
		Explorar os espaços em duplas ou com outros tipos de formação em grupos.
		Integrar-se e comunicar-se com os outros através de gestos e movimentos.
		Observar e reconhecer os movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e suas combinações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento Escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1998.

MARQUES, Isabel Azevedo; BRAZIL, Fabio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança**

hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no contexto: Uma proposta para educação contemporânea**. 1996. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MATOS, Lucia. Tantas infâncias, tantas danças. **Revista da Bahia**, Bahia, ed. 41, 2005.

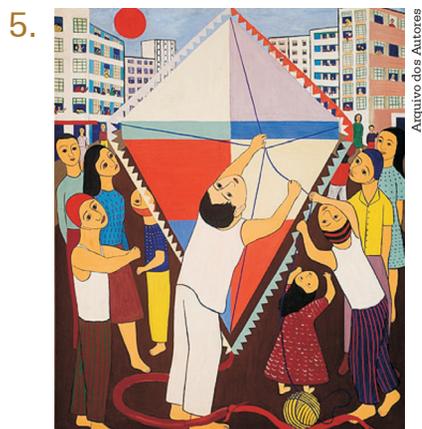
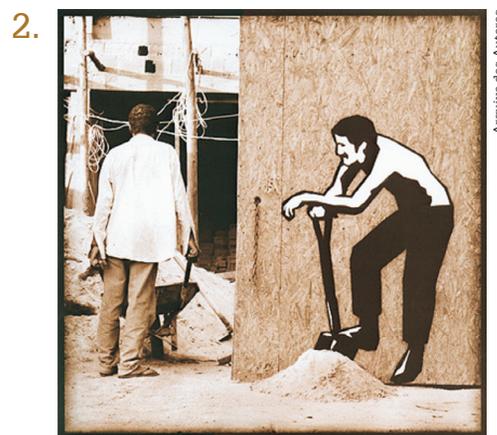
SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2005.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Fabiana Souto Lima Vidal
 José Ricardo Carvalho
 Rossano Silva

Para iniciar essa seção, algumas provocações: quando falamos em Artes Visuais, o que lhes vêm à cabeça? Que imagens da Arte entram nas nossas salas de aulas?

Agora, vejamos as imagens abaixo e marque o que para você pode representar Artes Visuais:





Todas as imagens apresentadas são produções artísticas – objetos, instalações, pintura, grafite – de diferentes épocas, realizadas por artistas visuais brasileiros(as), e possuem, portanto, características diferentes, pois cada artista utiliza materiais, referências e suportes diferentes em suas produções.

Para saber um pouco mais:

A imagem 1 é um detalhe do verso do **objeto** “Manto de Apresentação”, produção de Arthur Bispo do Rosário, s.d. Materiais: algodão, lã, linha, papelão e metal, 118,5 × 141,2 cm. Na frente do manto, produzido a partir de cobertor vermelho, são bordadas imagens de variados objetos do cotidiano de Bispo do Rosário, enquanto que no interior do manto aparecem os nomes de pessoas do seu convívio. Parte das produções de Bispo do Rosário estiveram presentes na Bienal de Arte de São Paulo, em 2012. Na internet é possível acessar o programa “De Cá Pra Lá”, da TV Brasil, dedicado a Bispo do Rosário. Detalhe da fotografia de Rodrigo Lopes. Fonte: disponível na dissertação de Mestrado de Alda de Moura Macedo de Figueiredo, intitulada “Manto da Apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus”.

A imagem 2 é o registro fotográfico realizado pelo próprio artista, a partir da **intervenção urbana** intitulada “Metabiótica 18”, produzida em 2005 por Alexandre Órion. Estas e outras produções do artista estão disponíveis no site do Itaú Cultural. Fonte: Reprodução fotográfica arquivo do artista.

A imagem 3 é uma **fotografia** de parte da calçada de pedras portuguesas do Palácio do Campo das Princesas, localizado na cidade do Recife – PE. Fonte: Catálogo da Exposição Tatuagens Urbanas.

A imagem 4, é um **objeto** produzido em 1967 pela artista Carmela Gross, intitulado “Nuvens”. Produzida com esmalte sintético sobre aglomerado, o trabalho possui as seguintes dimensões: 152 X 241 X 224 cm e foi doado pela artista para o acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Fonte: Imagem disponível no *site* da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A imagem 5, **pintura** óleo sobre tela, com dimensões 115,5 x 96,5 cm e intitulada “Empinando Pipa”, da artista Djanira da Motta e Silva, foi produzida em 1950 e faz parte do acervo do Banco Itaú, São Paulo, SP. Fonte: reprodução fotográfica de Sérgio Guerini, disponível no site do Itaú Cultural.

A imagem 6 faz parte da **instalação** da artista contemporânea Marilá Dardot, que propõe com seu trabalho a participação do espectador, que é convidado a interagir com o trabalho da artista, plantando, formando palavras, (re)construindo a produção continuamente. Intitulada “A origem da obra de arte”, a instalação faz parte do acervo do Instituto Inhotim foi produzida em 2002 e consta de 150 vasos de cerâmica em formas de letras, terras, sementes, materiais para jardinagem. Fonte: imagem disponível no site da artista, <<http://www.mariladardot.com>>.

Estes e outros importantes museus brasileiros possuem um rico acervo disponível para consulta pela internet. Experimente navegar e aprofundar suas pesquisas.

Objeto, instalação, intervenção urbana e pintura são compreendidas como modalidades artísticas, assim como a escultura, a performance, a gravura, o grafite, a fotografia.

Antes de aprofundar nossas leituras no que se refere ao ensino das Artes Visuais, que tal conversar sobre possíveis maneiras de nos apropriar destas e de outras imagens em nossas aulas?

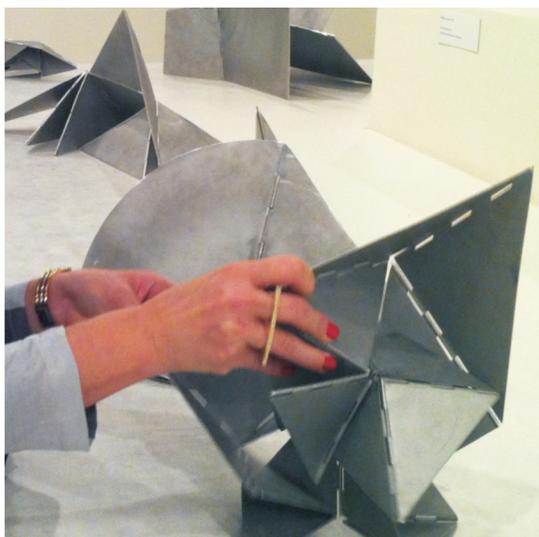


Pressupostos contemporâneos para o ensino das Artes Visuais

Uma vez que estamos atentos quanto à historicidade do ensino das Artes Visuais, discutida no Texto 1, buscamos agora encontrar as respostas para as questões acima.

De um lado, assumimos como pressuposto que Arte se ensina e se aprende. De outro, pensar o ensino das Artes Visuais numa perspectiva contemporânea exige de nós um esforço para superarmos o pensamento recorrente de que Arte só pode ser realizada por pessoas que possuem um dom ou de que somente alguns privilegiados são capazes de dominar o saber erudito acessível.

Além disso, chamamos atenção para os diferentes espaços em que podemos encontrar produções artísticas: nas ruas, nos muros, na arquitetura, nas roupas, nos acessórios que usamos, e também nos diferentes espaços expositivos. Sendo assim, é possível dizer que o conhecimento nas Artes Visuais decorre da interação que estabelecemos com diferentes tipos de produções e, quando tratamos de produções artísticas contemporâneas, cada vez mais somos instigados a usar diferentes sentidos, não nos limitando, portanto, aos estímulos visuais. Sobre isso, a série “Bichos”, produzida a partir de placas de metal e dobradiças, de Lygia Clark e os “Parangolés”, de Hélio Oiticica constituem-se como referências deste tipo de produção na arte brasileira. Vejamos abaixo:



Arquivo dos Autores

Interação com reproduções da série “Bichos”, na exposição “Lygia Clark: uma retrospectiva”, promovida em 2012 pelo Itaú Cultural – São Paulo. Fonte: arquivo dos autores.



Arquivo dos Autores

Hélio Oiticica, “Parangolé” P4 capa 1, 1964, (acrílica sobre tecido, plástico, filô de algodão, tela de nylon e cordão). Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro. Fonte: imagem disponibilizada no *site* da Editora Cosac Naif: <<http://www.cosacnaify.com.br/>>.

Lygia Clark é uma importante artista brasileira que nasceu em 1920, na cidade de Belo Horizonte – MG. Já Hélio Oiticica nasceu em 1937, no Rio de Janeiro. Estes artistas, nascidos no auge do Modernismo Brasileiro – importante marco da



Arte Brasileira – extrapolam a ideia de visualidade quando propõem produções que pedem a interação do outro, pois os espectadores, em seus trabalhos, deixam de ser observadores passivos e são convidados a participar da obra. Para saber um pouco mais sobre estes artistas brasileiros, faça uma pesquisa nos sites criados para dar visibilidade à obra e vida de Lygia Clark e Hélio Oiticica e veja os documentários disponíveis na internet.

Assim, partindo dos pressupostos acima, a grande questão para nós é pensar que conteúdos curriculares e práticas contribuem para que as crianças ampliem as aprendizagens sobre a realidade vivida no mundo contemporâneo de forma crítica e sensível na escola?

Numa perspectiva contemporânea, estes conteúdos curriculares e práticas tomam como eixos orientadores as três ações – ler, fazer e contextualizar – que compõem a Abordagem Triangular, sistematizada pela estudiosa do campo da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa⁹ e discutida em vários dos seus livros, além de ser apresentada nos “*Direitos de Aprendizagem: componente curricular Arte*”, publicado em 2012.

Ainda destacamos mais uma vez que o ler, o fazer e o contextualizar não se constituem como uma fórmula ou modelos que indicam a melhor regra para a ordem de trabalhar com estas ações na sala de aula, que engessa a ação do professor, visto que o ponto de partida pode derivar de qualquer uma das ações indicadas que toma como princípio os objetivos a serem trabalhados, a necessidade do conteúdo, da temática a ser abordada, e até mesmo as questões trazidas pelo próprio grupo de alunos. Vejamos abaixo as possibilidades elaboradas a partir da contribuição de Rizzi¹⁰ (2008, p. 338):

Sequência 1	Ler imagens	Fazer	Contextualizar
Sequência 2	Fazer	Ler imagens	Contextualizar
Sequência 3	Contextualizar	Fazer	Ler imagens
Sequência 4	Ler imagens	Contextualizar	Fazer
Sequência 5	Contextualizar	Ler imagens	Fazer
Sequência 6	Fazer	Contextualizar	Ler imagens

A seguir, apresentaremos reflexões para pensar a leitura de imagens, a contextualização e o fazer, mas desde já ressaltamos que estas ações geralmente acontecem de forma simultânea na sala de aula.

⁹Barbosa (1998, 2002, 2010), em vários dos seus estudos, discute um ensino de Artes Visuais contemporâneo, com os quais nos apoiamos ao longo deste texto.

¹⁰Destacamos que Rizzi (2008) utiliza a palavra “Apreciar” quando trata da ação pertinente às quatro linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. No entanto, quando se refere às Artes Visuais, esta ação pode ser entendida como leitura de imagens, conforme a autora utiliza ao longo do seu texto.

Como é o que se trabalha com a leitura de imagens? O que significa a contextualização? O que falamos quando argumentamos o fazer enquanto ação importante para a prática do ensino das Artes Visuais? Quais as práticas artísticas possíveis na escola?

Ao trabalhar a **leitura de imagens** é importante lembrar que as imagens são textos que podem ser lidos de diferentes maneiras, atreladas ao exercício de interpretação e compreensão possíveis a partir das experiências e conhecimentos dos alunos. Isso quer dizer que é possível realizar diferentes leituras de textos visuais (imagens) tendo como base os conhecimentos sobre diferentes tipos de produções de diferentes culturas, épocas, lugares.

Assim, ver uma imagem pode suscitar inúmeras possibilidades de aprendizado de conteúdos do campo das Artes Visuais, por exemplo: primeiro, compreender se trata-se de uma imagem figurativa ou abstrata; segundo, se é uma (re)produção de um trabalho bidimensional ou tridimensional; terceiro, se trata-se de uma pintura, desenho, gravura, fotografia, colagem, instalação, grafite, escultura, dentre outras possibilidades de produções ou gêneros artísticos; além de considerar igualmente importantes as leituras que cada aluno pode elaborar, com base em suas experiências pessoais.

Ainda sobre a leitura de imagens, a reflexão de Pillar nos esclarece um pouco mais, vejamos:

Ao ler estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2001, p.12).

Ora, o que está atrás dos nossos olhos inclui não só conhecimentos adquiridos na nossa própria experiência, mas também saberes. É isto o que entendemos por contextualização, ou seja, a **contextualização** refere-se aos diferentes aspectos que circundam a imagem, temática ou o conteúdo a ser trabalhado. Logo, nos permite entender valores, significados, tradições e histórias que envolvem a imagem ou até mesmo a temática que vem sendo tratada pela mesma.

Destacamos que existem práticas que tomam como ênfase datas, lugares e acontecimentos históricos, isso também são importantes e são conteúdos curriculares que podem ser explorados nas práticas com o ensino das Artes Visuais. Mas, a contextualização não se encerra nesses aspectos que acabam por exigir também a necessidade de aprofundar as leituras em conhecimentos que envolvem a história e a crítica da arte, além dos contextos culturais, políticos, sociais, tecnológicos, estéticos da produção artística. Isso nos indica que na contextualização são contempladas as ideias, conexões e relações formuladas que possam ampliar os conhecimentos dos alunos a partir do que está sendo estudado, tecendo uma rede de saberes entre o contexto da criança e o contexto da imagem/movimento/conteúdo/temática/artista trabalhado.





Assim, explorar as possibilidades de diálogo e de confronto de ideias por meio de roda de conversa, pequenos debates com as crianças, são alternativas para trabalhar a contextualização e a leitura de imagens em nossas salas de aulas e avançarmos nas práticas, nos distanciando da verbosidade tão criticada por Paulo Freire.

Ao conhecer o contexto da imagem, o aluno poderá estabelecer relações mais profundas com a produção em estudo, possibilitando-lhe intervir e reinventar a sua própria produção. Igualmente importante, é a possibilidade de dialogar com outras imagens, proporcionando conexões entre diferentes produções. Mas ainda é preciso entender que a produção está sempre ligada a diferentes contextos que envolvem quem a produz – seja histórico, político, cultural ou social –, e quem a aprecia e produz novos sentidos. Com isso estamos querendo dizer que a produção vincula-se também a acontecimentos, convicções, valores, histórias de vidas, estudos que o artista pesquisa e expressa, nos dando pistas sobre sua visão de mundo.

Para ampliar nossas possibilidades de trabalhar a contextualização em nossas aulas a partir de determinadas temáticas, estudos de alguns artistas ou de conteúdos do campo das Artes Visuais, podemos contar com os livros que fazem parte do Acervo Complementar do Plano Nacional do Livro Didático. Veja algumas recomendações na seção Para Aprender Mais.

O **fazer**, como ação da Abordagem Triangular, compreende a resignificação do objeto visual e criação tendo como base as ideias extraídas pelo aluno, na qual ele se apropria das discussões acerca de determinada temática em estudo, dos conceitos, formas e significados das imagens analisadas e das discussões feitas, ou também das aprendizagens fomentadas pela contextualização. Isso nos leva a entender que a produção artística realizada pode ser fruto do diálogo entre as ações trabalhadas, dos diferentes textos visuais encontrados na sociedade, das reflexões produzidas em estudos e pesquisas, auxiliando a criação a partir da exploração de diferentes tipos de materiais e suportes, como por exemplo: tintas fabricadas ou tintas caseiras, lápis de colorir, giz de cera, carvão, argila, papéis de diferentes tamanhos (A1, A2, A3, A4), tipos (jornal, sulfite, couchê, dentre outros) e gramaturas (papéis mais leves ou mais pesados), espessura (papéis mais finos ou mais grossos), além de materiais reutilizáveis.

Dialogando com uma experiência no ciclo de alfabetização: como as ações da Abordagem Triangular podem ser exploradas?

Após refletirmos sobre as ações da Abordagem Triangular, vamos conhecer um pouco mais sobre como estas ações foram exploradas em uma experiência com crianças. Mas desde já destacamos que trata-se apenas de um recorte de uma experiência vivenciada, e não pretende se constituir como modelo, outras tantas vivências podem e devem ser experimentadas em salas de aulas, o que vai depender

dos nossos objetivos e da forma como organizaremos nossas ações. O importante é dizer que pretendemos apenas apontar possibilidades pedagógicas a partir das vivências revisitadas.

Em nossas experiências, atuando com crianças de 5 a 7 anos, percebemos a necessidade de os alunos conhecerem a estrutura e organização da cidade, a partir da observação de onde vivem, para melhor entenderem o meio onde estavam inseridos. Assim, construímos o projeto “Na Trilha da Cidade”, tendo como base alguns objetivos específicos, destacados abaixo:

- Despertar a motivação e o senso crítico para entender a organização e a estruturação da cidade.
- Reconhecer, por meio de leituras de imagens, as semelhanças e diferenças existentes entre a capital onde vivem e as cidades do interior do Estado de Pernambuco.
- Conhecer e refletir sobre a estrutura e organização da cidade fazendo uma correspondência entre a cidade real e a cidade ideal.

Nas aulas de Artes Visuais, o projeto teve início pela contextualização, quando, em uma roda de conversa, discutimos sobre as características da cidade em que vivemos e as mudanças necessárias para um crescimento organizado. Os alunos falaram da violência no trânsito e nas ruas, da limpeza urbana, dos serviços básicos necessários, comentaram sobre os diferentes tipos de moradias e transportes, de como seria melhor se todos entendessem a importância da preservação local. Ao final da aula pesquisaram em revistas e jornais imagens de meios de transporte e diferentes tipos de moradias.

Nos encontros subsequentes, fizemos um passeio pelo bairro, observamos a arquitetura local, com diferentes tipos de casas, prédios, igreja, além de percebermos que algumas ruas estavam em melhores condições do que outras. Também visitamos o rio que passa atrás da escola e, naquele momento, alguns alunos lembraram quando falamos da falta de preservação discutida na roda de conversa inicial.

Ao voltarmos para a escola, fizemos uma roda de conversa e nesse momento, algumas crianças destacaram que viram casas bem antigas e que acharam a “igreja velha”. Aproveitamos para discutir um pouco sobre a história daquelas construções e do período em que foram realizadas. Em seguida, as crianças puderam registrar com desenhos tudo o que foi visto pelo bairro e que eles consideraram importante¹¹.

Para dialogar com esse tema, escolhemos o estudo do pintor nascido na Itália, mas que veio morar no Brasil com 1 ano de idade, Alfredo Volpi, então mostramos diversas imagens de reproduções de pinturas do artista. Os alunos se encantaram ao ver algumas obras e ao descobrir sobre a têmpera, tinta explorada por Volpi, produzida a base de gema de ovo, óleo de cravo e corantes. Logo, as crianças motivaram-se para realizar uma pintura utilizando este material.

¹¹Percebam que neste momento, a leitura de imagens, a contextualização e o fazer estão em conexão.





Esquina, Centro de São Paulo, déc. 1930. Óleo sobre tela colada sobre cartão, 39 x 49 cm. Fonte Itaú Cultural.



Vista de Itanhaém, déc. 1940. Têmpera sobre tela, 45 x 76 cm. Fonte Itaú Cultural.

Aqui vocês podem perceber que a própria história da arquitetura e a observação realizada no passeio foi uma forma encontrada para explorar o olhar para o local onde vivem.

Mas também é possível explorar outras produções das visualidades contemporâneas ou de artistas da sua localidade para iniciar o diálogo entre o local, o regional, o nacional e o global.

Ao realizarmos a *leitura das imagens* acima, apresentamos o título das pinturas, falamos sobre as técnicas, o ano em que foram produzidas. Fizemos algumas

perguntas, como por exemplo: O que vocês veem? Que lugar pode ser esse? Vocês já viram casas parecidas com essas em algum lugar? Nesse momento alguns alunos lembraram que a imagem *Esquina, Centro de São Paulo*, parecia com uma rua que tínhamos passado em nossa caminhada pelo bairro. Já outro aluno, destacou que na segunda imagem aparece um mar ao fundo e que até barquinhos podem ser vistos.

Ao mesmo tempo, outras crianças destacaram que também se pareciam com casas do interior. Nesse momento, discutimos as semelhanças e diferenças existentes entre a arquitetura registrada pelo artista, as cidades do interior do Estado conhecidas por alguns alunos e a cidade onde vivem.

Também em nossas rodas de conversa, ao trabalhar um pouco mais a *contextualização*, contamos para as crianças como foi o processo de construção da identidade do artista¹² e como era a vida na sua época, realizando uma comparação com os dias atuais.

Outras leituras de imagens também fizeram parte deste projeto, a exemplo das citadas abaixo:



Casario de Mogi das Cruzes, déc. 1950. Têmpera sobre tela, 116 x 190 cm. Coleção Particular. Fonte Itaú Cultural.



Fachada com Bandeirinhas, déc. 50. Têmpera sobre tela, 73 x 116 cm. Coleção Particular. Fonte Itaú Cultural.

¹²É possível conhecer a história e as obras desse importante artista italo-brasileiro a partir de pesquisas na internet, para isso, entre em site de buscas e de compartilhamento de vídeos.



Com a leitura das imagens acima observamos as características e os temas, pois as crianças de imediato reconheceram-se na pintura de Volpi pela proximidade e identificação com um símbolo da cultura local durante os festejos juninos e que se tornou elemento constante, mas não único, das produções de pintura do artista, as “bandeirinhas”.

No que se refere ao *fazer*, os alunos realizaram produções bidimensionais criando desenhos da cidade onde vivem, dos locais preferidos, utilizaram recortes de figuras geométricas e de bandeirinhas para elaborar composições envolvendo colagem.

O envolvimento com o projeto proporcionou aos alunos perceberem também a necessidade de parques e praças, da coleta seletiva essencial para a preservação do meio ambiente, da sinalização indispensável para a harmonia no trânsito e do comércio e segmentos com os respectivos representantes. Isso nos levou a realizar produções tridimensionais utilizando materiais expressivos e/ou reutilizáveis, como caixas de diversos tamanhos, rolos de papel, pedaços de madeiras, para a confecção de uma maquete da cidade ideal, explorando as formas geométricas e destacando os serviços essenciais para a sociedade. Esta maquete foi sendo construída gradativamente, a cada nova intervenção e percepção dos alunos por meio da reflexão e observação da cidade onde viviam.

Por fim, os alunos sugeriram a produção da tinta utilizada por Alfredo Volpi. Participaram ativamente do preparo da têmpera e descobriram ludicamente como pode ser prazeroso produzir e utilizar sua própria tinta a partir de materiais simples. E ainda registraram tudo isso na produção de um texto coletivo! Vejamos alguns desses registros abaixo:



Arquivo dos autores



Arquivo dos autores



Arquivo dos autores

Vejamos agora o texto coletivo produzido pela turma:



Texto coletivo produzido pelas crianças.

Alfredo Volpi nasceu na Itália e veio morar no Brasil, ainda pequeno, na cidade de São Paulo.

Com 12 anos, ele começou a trabalhar em uma marcenaria, que é um lugar onde se trabalha com madeira. Depois, ele foi trabalhar como pintor de paredes e fazia desenhos.

Começou a pintar quadros e gostava de pintar casas do interior. Nesse período, ele descobriu uma tinta chamada têmpera, que é feita de ovo.

Para preparar a têmpera, precisamos de ovo, óleo de cravo e pigmentos coloridos. Primeiro, quebramos o ovo e separamos a clara da gema. Depois, colocamos a gema na peneira para retirar a pelinha e o cheiro de ovo, acrescentamos o pigmento e misturamos bem.

Ao final, pingamos gotas de óleo de cravo para ajudar a retirar o cheiro do ovo e para não estragar.

Nós fabricamos a têmpera e achamos legal. Gostamos de preparar a tinta igual a Alfredo Volpi e a gente pintou, no papel, casas com as cores amarelo, azul, verde e vermelho e descobrimos como é legal pintar “igual” a Alfredo Volpi.



Mas o projeto não se limitou às Artes Visuais: numa perspectiva interdisciplinar dialogou com outros campos de conhecimento, como a Matemática, História e Ciências. Nas aulas de Matemática, por exemplo, as leituras de imagens trouxeram desdobramentos para iniciar o trabalho de percepção e exploração de formas geométricas. Já nas aulas de História as crianças trabalharam importantes profissões e, a partir da própria imagem, criaram personagens para participar de atividades de “faz de conta”, onde vivenciaram e conheceram o trabalho de cada representante dos principais setores da cidade como: escola, delegacia, hospitais, limpeza urbana, prefeitura. E nas aulas de Ciências foi possível explorar os cuidados necessários ao meio ambiente, aspecto percebido quando visitamos o rio, e assim, passamos a discutir a coleta seletiva e a importância da preservação do meio ambiente. É importante destacar que este trabalho com outros componentes curriculares não está sendo explorado aqui, mas ele foi feito na escola e pode ser feito com outras crianças e outros professores, com cada um se detendo mais naqueles conteúdos com os quais lida com mais facilidade, sem deixar de explorar – e aprender junto com as crianças – aqueles nos quais ainda não possui um bom aprofundamento.





Ao final do projeto, realizamos uma exposição aberta para toda a comunidade, que aconteceu em uma sala da escola, onde o visitante percorria um caminho que o levava a todos os personagens da cidade criados pelos alunos e as produções bidimensionais e tridimensionais realizadas durante o bimestre. Assim o visitante percebia durante o trajeto os conteúdos curriculares estudados e áreas do conhecimento contempladas no espaço expositivo.

O relato acima deixa claros algumas escolhas, as motivações, os modos como cada ação da *Abordagem Triangular* foi trabalhada com as crianças, levando-as a conhecer um pouco mais sobre o lugar onde vivem e a construir pontes com outros conhecimentos, nos deixando pistas para pensar outras possibilidades de atuar neste campo.

Agora, ao encerrar esse texto, algumas questões sobre a avaliação para nossas reflexões: é possível avaliar em Artes Visuais? O que você pensa sobre isso? Como você avalia?

Para falar nesse assunto, em primeiro lugar, lembramos que ainda é bem comum entre nós a ideia de que Arte não se avalia, da avaliação tomando como critério a “participação em aula”, ou ainda, de que ao avaliar em Artes Visuais temos que tomar como referência um determinado padrão de beleza, por exemplo, o cânone clássico, ou então, tomar como referência o próprio gosto. Muitas vezes algumas produções são “bonitas” para nós, mas não para outras pessoas, além disso não podemos esquecer que os padrões de beleza são históricos, diferentes em cada época.

Na perspectiva que discutimos neste Caderno, entendemos que avaliar, no campo das Artes Visuais, requer várias formas de análise do que foi trabalhado, dos objetivos, das etapas vivenciadas ao longo do processo.

Ao tomarmos as sugestões sobre avaliação trazidas pelo “*Caderno de Avaliação no Ciclo de Aprendizagem: reflexões e sugestões*”, publicado em 2012, entendemos que “se faz necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades” (p. 33). Outro importante aspecto também destacado nesse material refere-se ao diálogo e clareza entre o que foi proposto e o que foi alcançado de forma individual pelas crianças, tentando olhar para diferentes aspectos: no caso do ensino das Artes Visuais, por exemplo, podemos considerar as etapas do processo, os diferentes modos como as crianças se apropriam de cada ação trabalhada, a leitura de imagens, a contextualização e o fazer.

Para isso, as anotações realizadas pelo professor e a organização prévia de portfólios contendo os registros de cada criança, podem ser importante instrumento para revisitar tudo o que foi trabalhado durante a unidade, o período, o projeto.

Voltando ao relato do projeto “Na Trilha da Cidade” destacado acima, a avaliação deu-se da seguinte forma: durante a unidade foram realizados alguns registros fotográficos e anotações no “diário de bordo” das observações e questões levantadas

pelos alunos, fazendo com que o trabalho fosse sendo construído respeitando-se a velocidade das proposições e das produções de cada um. Essas anotações permitiram realizar uma avaliação do processo, com base na observação detalhada do envolvimento de cada aluno nas produções individuais e coletivas com o tema trabalhado, como por exemplo, do modo como cada um se apropriou dos conteúdos durante as rodas de conversa, ou ainda na produção e construção do texto coletivo, também nos modos como exploraram a produção da têmpera e elaboraram suas produções de desenho a partir de tudo o que observado na aula de campo.

Ao final deste texto, entendemos que os caminhos apontados são possibilidades pedagógicas de desenvolver o ensino das Artes Visuais de forma processual, coletiva, dialógica, crítica, portadora de conhecimentos. Isso exigirá de você o investimento em outras leituras que não se encerram neste Caderno, outras formações continuadas sempre trarão contribuições para ampliar seu olhar para o ensino das Artes Visuais na escola, a partir das pistas registradas nesse texto sobre o trabalho com este campo de conhecimento no Ciclo de Alfabetização.

Atentem para os direitos específicos de aprendizagem em Artes Visuais, mas não esqueça que estes eixos fazem parte de um sistema aberto e dialogal, não são ações estanques, ao contrário, acontecem de forma articulada.

Direitos específicos de aprendizagem em Artes Visuais

Objetivamos que os alunos aprendam a		
Eixo Contextualizar	Eixo Leitura de Imagens	Eixo Fazer
Compreender as Artes Visuais como uma atividade de produção de conhecimento com vinculação estética que sofre influência do contexto histórico, social, cultural, político no qual ela foi produzida.	Entrar em contato com diferentes imagens da arte, do cotidiano, da mídia, imagens em movimento, produções bidimensionais ou tridimensionais, produzidos em diferentes espaços, momentos históricos, culturas.	Vivenciar atividades artísticas que explorem a percepção estética a partir do diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimentos e com as visualidades contemporâneas local, nacional e internacional.
Reconhecer diferentes fontes de produção artística em sua comunidade local, estabelecendo relações com as produções da cultura nacional e internacional.	Conhecer fontes vivas da cultura local, estabelecendo relações com outras fontes de conhecimentos que circulam na sociedade em que vive.	Formular textos visuais a partir do acesso a fontes vivas de produção de Artes Visuais.
Perceber o diálogo entre as produções artísticas de diferentes artistas, estilos, épocas e culturas.	Identificar a diversidade estética, artística, étnico-racial e de gênero em diferentes produções artístico-culturais.	Produzir texto artístico-visual, estabelecendo diálogo com obras e com conhecimentos produzidos em diferentes áreas de saber.





Estabelecer relações entre o texto visual a ser lido com o contexto social e cultural em que a obra ou o evento artístico está inserido.	Reconhecer produções de Artes Visuais que inspiram outras produções, localizando diferenças entre a versão original, a releitura e a cópia.	Vivenciar o processo de organização de uma exposição ou organização de um painel.
Verbalizar, por meio da descrição, sobre os elementos que promovem a interpretação de um texto visual.	Ler diferentes textos visuais em visitas a museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos, culturais e no cotidiano da cidade.	Representar ideias, fatos, conhecimentos, por meio da produção de imagem que assuma a linguagem artística visual.
Conhecerm, pessoalmente ou por meio de relatos, contação de histórias, leituras de livros, filmes, diferentes artistas visuais de diferentes épocas, culturas, contextos.	Reconhecer o tema e o propósito comunicativo dos textos visuais no processo de análise e interação com uma produção de Artes Visuais.	Elaborar composições artísticas, utilizando, elementos de composição visual, explorando diferentes recursos materiais e suportes variados.
	Reconhecer o tema e o propósito comunicativo dos textos visuais no processo de análise e interação com uma produção de Artes Visuais.	
	Identificar os diferentes elementos que compõem uma produção artística (pontos, linhas, formas, cores, texturas, volume, luz, sombra), suas modalidades (pintura, desenho, escultura, instalação, gravura, fotografia, dentre outras) e, no caso de pintura, seus gêneros (retrato, paisagem, natureza morta), a fim de reconhecer como esses elementos se articulam.	Experimentar diferentes tipos de produção: bidimensional ou tridimensional, figurativas ou abstratas.
	Saber identificar e diferenciar uma produção figurativa de uma produção abstrata.	

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Ano 02. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In.: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

A MÚSICA EM TODO LUGAR E TAMBÉM NA ESCOLA.

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Nós começamos a aprender música antes mesmo de nascer!

Nossa relação com a música é mais intensa do que imaginamos. Você sabia que, para alguns pesquisadores, a música é a primeira aprendizagem humana?

Pois é, nas últimas décadas do século XX finalmente foi possível coletar alguns dados científicos sobre como ocorrem as experiências auditivas do feto. Um autor francês chamado Jean-Pierre Lecanuet (1995) demonstrou que dentro da barriga da mãe é possível ouvir um universo muito rico de sons e músicas.

Mas, será que apenas ouvir já pode ser considerado aprendizagem? De fato, qualquer aprendizagem humana deve superar a simples experiência sensorial, e é exatamente o que ocorre com os estímulos sonoros e musicais que o feto recebe. As pesquisas demonstram que o feto, de 28 a 30 semanas de gestação, reage de forma coerente aos sons externos (o que inclui a música) e é capaz de reconhecê-los após o nascimento.

Diferentemente dos outros sentidos (visão, olfato, paladar e tato) que, por conta do ambiente fetal, têm uma gama de estímulos muito restrita, a audição do feto processa e registra todos os sons que estão à sua volta, incluindo os sons da mãe (em especial sua voz) e todos os sons do cotidiano (sons do dia a dia e músicas) (ILARI, 2009).

Todo esse processo é fácil de ser comprovado: todo bebê recém-nascido reconhece e reage à voz da mãe e das pessoas que o acompanharam no final da gestação (o pai, os irmãos, os avós, e outras pessoas próximas). Outra forma de demonstrar que aprendemos é constatar que muitos recém-nascidos reconhecem músicas que ouviram quando ainda estavam na barriga da mãe, isso ocorre tanto para canções de ninar que a mãe cantou ao acariciar a barriga quanto para músicas que a mãe ouviu. Esse reconhecimento vale para qualquer gênero ou estilo de música que o feto tenha ouvido. É por isso que não existe música específica 'para bebês', mas músicas que sejam familiares para aquele bebê específico.

Lembrando nossas primeiras experiências musicais.

Uma forma interessante de chamar atenção dos nossos alunos sobre as experiências musicais e sonoras que tiveram antes mesmo de nascer, é solicitar uma breve pesquisa: pedir a cada aluno que entreviste a mãe sobre as músicas que ouvia e cantava durante os últimos três meses de gestação e tentar reconhecê-las. Nessa atividade, considerar também as pessoas que estiveram por perto durante o final da gestação, como pais, companheiros, avós e irmãos (especialmente para os alunos que não têm contato com sua mãe biológica).





Quais foram nossas experiências musicais depois de nascer?

Como vimos, uma forma de aprendizagem musical começa antes mesmo de nascer, mas e depois, como continuamos nossa aprendizagem musical? Mesmo que não tenhamos aprendido música formalmente, a convivência em sociedade nos permite aprender música. Isso ocorre porque a música é um traço da cultura humana em todas as sociedades e em todas as épocas e porque a convivência musical também é uma forma de aprender música.

Dom? A aprendizagem formal em música não depende de dom, mas, sobretudo das oportunidades que cada um tem. Essas oportunidades estão geralmente ligadas a questões sociais, culturais e econômicas.

Nos primeiros três anos de vida, a criança passa por experiências musicais no ambiente familiar e na Educação Infantil. Já a partir do quarto ano, e durante toda a infância, as experiências entre crianças são muito significativas. É nessa fase que as crianças ampliam seu repertório de canções populares tradicionais, geralmente ligadas às brincadeiras e jogos. Nesse grupo estão incluídos os “jogos de mãos” e as músicas que acompanham brincadeiras, como pular corda, por exemplo.

Há um projeto chamado *Lenga la Lenga* realizado por professores e estudantes de música que faz um levantamento de músicas de jogos de mãos. Além de um livro com propostas de atividades, o projeto oferece materiais em seu *site*: <<http://www.lengalalenga.com.br/>>. Outro material interessante é o livro “Palmas pra que te quero. A magia dos jogos de mãos”, de Nélío Spréa e Fernanda Souza (2010).

As músicas da nossa infância

Pense na possibilidade de fazer um “inventário” sobre as músicas da nossa infância. É uma atividade tão interessante para os nossos alunos quanto para nós professores. A ideia é produzir uma lista com músicas que marcaram a nossa infância e compará-la com as listas dos colegas. Essa atividade simples é uma forma de mostrar como as experiências musicais da infância são significativas. Perceba que durante a atividade a maioria dos participantes têm um belo sorriso no rosto e dão até gargalhadas. Essa proposta pode ser ampliada para reuniões envolvendo a equipe pedagógica e mesmo as famílias.

As músicas que marcaram nossa infância continuam a nos acompanhar pelo resto da vida, mas durante a adolescência há um novo repertório que se constrói. É nesse período em que cada um de nós consolida seu repertório musical e se torna “o maior especialista” da música que mais gosta. Durante o resto da vida, as novas experiências musicais serão sempre comparadas ao repertório solidificado durante a adolescência.

Diante dessa breve viagem sobre nossas experiências musicais não formais, é possível afirmar que cada um sabe muito mais sobre música do que imagina. Para nós essa reflexão é essencial, pois permite que planejemos atividades em Educação Musical sabendo que não estamos partindo do zero, mas que temos experiências musicais que são relevantes no seu processo de formação continuada. Por outro lado, nossas experiências musicais informais não nos desobrigam a continuar nossa trajetória na aprendizagem musical. Para compreender melhor, a aprendizagem musical informal é aquela que resulta das experiências musicais que tivemos sem a mediação de um professor músico; já a aprendizagem musical formal é aquela resultante das experiências de aprender um instrumento musical ou canto.

Para ver e ouvir

A música infantil é tão importante nas culturas humanas que ela influenciou muitas produções musicais. Escute o que o compositor *Mozart* compôs a partir de um tema da música infantil. Trata-se da obra “Variações sobre ‘*Ah, vous dirais-je Maman*’ em *Dó maior, KV 285*” que faz doze versões do tema da música infantil francesa, conhecida no Brasil como “brilha, brilha estrelinha”.

Para encontrar essa música nos *sites de busca de vídeo e música*, basta digitar “*mozart ah vous dirai-je maman piano*”. Se você tiver acesso a gravações originais, na forma de CDs ou DVDs, dê prioridade a essas mídias. Entretanto, no caso de não ter esse material, os *sites de busca de vídeo e música*, são uma alternativa na internet que permite ter acesso a um mundo virtualmente ilimitado de gravações (em áudio e/ou vídeo). Para a busca virtual, propomos o *site youtube*, digitando os nomes das músicas como estão nas sugestões de busca. Muitos títulos estão aqui propositalmente escritos na língua original ou em inglês, para garantir que você tenha mais resultados satisfatórios.

Aprofundando o assunto

Às vezes alguns tipos de música têm nomes e códigos um pouco diferentes, por isso é interessante fazer pesquisas sobre cada música ouvida, o que trará muitas informações novas. Por exemplo, sobre a música sugerida há pouco, encontram-se cinco descobertas: 1. Wolfgang Amadeus Mozart foi um compositor austríaco que viveu entre 1756 e 1791. Na sua breve vida, produziu muito e se tornou um dos mais importantes compositores europeus da *música de concerto*. 2. O termo *música de concerto*, por sua vez, é utilizado neste texto para se referir à música de tradição europeia escrita para ser tocada diante de um público ouvinte. O termo “*música de concerto*” foi escolhido em lugar de “*música erudita*” ou “*música clássica*” como forma de evitar o caráter excludente do termo *erudito* (como se músicas de outras tradições também não pudessem ser eruditas) ou o reducionismo do termo “*clássica*” que está excessivamente vinculado ao período do classicismo europeu (metade do





séc. XVIII ao início do séc. XIX). 3. O termo “Dó maior” indica a tonalidade da música, ou seja, sobre qual escala musical ela foi composta. Esse tipo de indicação é mais comum em *música de concerto*, mas também é facilmente encontrada sobre letras de músicas populares, na forma de cifras, ou seja, de indicações sobre o acorde que deve ser tocado no instrumento acompanhador, muitas vezes um violão. Nesse caso, “Dó maior” seria representado pela letra “C”. 4. O código KV 285 no título da música indica o número de catálogo referente à organização de todas as obras de Mozart, que foi realizada pelo musicólogo austríaco Ludwig von Köchel e publicado setenta anos após a morte do compositor. 5. O musicólogo é um profissional que pesquisa música, buscando compreender aspectos teóricos, históricos, sociais e culturais de um determinado período, músico ou compositor.

Será que nossos alunos sabem música?

Assim como nós temos uma trajetória musical que não deve ser ignorada, também os nossos alunos já trazem uma bagagem de experiências musicais que não deve ser desprezada. Para a pesquisadora Patrícia Campbell (1998), não existe criança sem musicalidade, o que significa que qualquer proposta de ensino de música deverá sempre levar em conta os saberes dos nossos educandos, como preconiza Paulo Freire (2000) quando reflete sobre a prática educativa de forma geral.

As experiências musicais da infância podem ter um impacto muito profundo na nossa relação com a música. Dentre tantos músicos geniais que marcam a nossa música brasileira, um que destaca suas experiências quando criança é Djavan. Nascido em 1949, o alagoano Djavan Caetano Viana criou uma forma original de MPB, com marcações rítmicas e harmônicas inovadoras. Sua ida ao Rio de Janeiro em 1973 ajudou a lançá-lo na carreira nacional e internacional, na qual ainda se destaca.

Para esse importante músico brasileiro, as experiências de ouvir, quando tinha apenas três anos, sua mãe cantando no trabalho foram determinantes. A mãe de Djavan era lavadeira e juntamente com suas amigas de trabalho, cantava durante todo o tempo. Essa tradição de cantos de trabalho é comum na maior parte do continente africano e acompanhou a maioria dos negros que veio para as Américas. Na América do Norte, por exemplo, as canções de trabalho dos negros deram origem ao Blues.

Para ver e ouvir. Para assistir a entrevista feita com Djavan no Canal Brasil, digite em *sites de busca de vídeo e música* “Entrevista com Djavan, Canal Brasil (parte 1/3)”. Não deixe de também ouvir músicas de Djavan encontradas nesses sites. Lembrando canções de trabalho, sugerimos ouvir a canção “Peixinhos do mar” na gravação de Renato Teixeira e a dupla Pena Branca & Xavantinho. Digite em *sites de busca de vídeo e música* “renato teixeira/pena branca & xavantinho – gente que

vem de Lisboa/Peixinhos do mar”. Segundo Mara Fontoura e Lydio Silva (2005) essa música, muito interpretada por Milton Nascimento, era cantada em marujadas e provavelmente faz homenagem ao trabalho dos marinheiros.

Pena Branca & Xavantinho são um ótimo exemplo da riquíssima música caipira brasileira. Os dois irmãos, originários da zona rural de Minas Gerais, tocaram juntos do final da década de 1950 até 1999, quando Xavantinho morreu. Segundo Paulo Verano (2002), além da qualidade musical da dupla, eles souberam como poucos “trafegar entre o erudito e o popular” (p. 245), já que incluíam em seu repertório músicas sertanejas e obras de Mário de Andrade, Caetano Veloso e Tom Jobim. Renato Teixeira é outro importante músico na tradição de música caipira. De origem caiçara do litoral paulista, ele foi responsável por muitos sucessos que levaram a música caipira ao ambiente urbano. Para saber mais, acesse o site oficial do artista em <<http://www.renatoteixeira.com.br/site/>>.

Como vimos, tanto nós quanto nossos alunos temos experiências musicais significativas que permitem afirmar que nem professores nem alunos podem ser considerados completamente “iniciantes” em música. Entretanto, se defendemos o acesso à música é porque sabemos que há muito a ser trabalhado para ir além das experiências informais. No caso da música não é diferente, e por isso a escola é um local privilegiado para promover a “alfabetização musical”.

Os princípios da “Alfabetização Musical”: em busca da autonomia

Em outras épocas, o ensino da música esteve relacionado com ideias de que a aprendizagem musical se resumiria no domínio técnico de um instrumento e na possibilidade de ler uma partitura musical, herança do academicismo que marcou o Brasil Império. Sem negar que esses saberes também são importantes, há uma posição mais abrangente sobre o que significa aprender música, entendendo a “alfabetização musical” como um processo pelo qual nossos alunos caminham em direção a uma autonomia diante do mundo sonoro e musical em que vivem.

Considerando que há sons e músicas por todo o lado, o que queremos formar na escola é um sujeito que construa seu repertório musical com base em opções e não por falta delas. A opção, a partir do domínio de conhecimento, valoriza a liberdade de escolha, a falta de opção nos deixa subordinados aos caprichos da mídia que escolhe o que vamos ouvir.

Fazer escolhas musicais não é apenas comprar esse ou aquele CD, mas exercer a liberdade de interagir com a música, construindo relações entre músicas diferentes sentindo-se capaz de dialogar com todo tipo de música.

Para a “alfabetização musical” acontecer, é importante estimular em nossas crianças em fase de alfabetização, a curiosidade musical, ou seja, a capacidade de estar disponível diante de uma nova música. Isso pode não ser tão fácil, mas é possível.





Para mostrar isso, marque a seguir quantas vezes você já leu um mesmo livro:

Duas vezes	
Dez vezes	
Quarenta vezes	

Agora marque quantas vezes você já ouviu uma mesma música:

Duas vezes	
Dez vezes	
Quarenta vezes	

O resultado provavelmente intrigou você. Por que raramente lemos algum livro quarenta vezes, mas escutamos uma mesma música quarenta, ou mesmo centenas de vezes? Isso não ocorre porque temos falta de novas músicas para ouvir, mas porque cada vez que ouvimos uma música escutamos algo diferente e nós mesmos estamos diferentes.

Que conclusão chegamos? Ouvir músicas que não fazem parte do nosso repertório é muito difícil, pois tendemos a preferir músicas que nos são familiares. Para ampliar nosso repertório propomos o exercício descrito abaixo.

Novos repertórios.

Em alguma reunião pedagógica, cada professor poderá trazer algum CD ou arquivo em MP3 com músicas que provavelmente os colegas não conheçam. Haverá uma troca de músicas por uma ou duas semanas. Ao final do período, cada um devolverá a mídia (gravação da música) ao seu colega e fará comentários sobre a nova descoberta. O processo pode ser repetido até que todos tenham descoberto as músicas trazidas por todos. Essa simples atividade ampliará muito o repertório musical da equipe pedagógica e revelará verdadeiros tesouros que poderão ser levados aos alunos. Atividade semelhante pode ser feita com eles, bastando solicitar que cada um traga uma música que deverá ser diferente da que seus colegas trarão, assim eles são instigados a trazer algo que não seja “da moda”, ou demasiadamente conhecido pelo grupo.

A sigla MP3 se refere a formatos de compactação digital de arquivos de áudio. Trata-se de uma das formas mais comuns atualmente de portabilidade de arquivos de áudio, ou seja, de gravações. Esse formato pode ser facilmente ouvido por meio de computadores e telefones celulares.

O contato com novas músicas provavelmente vai suscitar em você novas percepções musicais. Muitas vezes haverá elementos que você identifica, mas não

sabe nomear ou mesmo explicar. São os “conteúdos fundamentais da música”. Percebê-los é mais importante do que nomeá-los, mas saber o que são é muito importante para mediar a relação dos nossos alunos com a música.

Os conteúdos fundamentais da Música

Há muitos anos, em uma das minhas primeiras experiências docentes, recebi uma lição de uma criança que jamais vou esquecer. Um menino do 4º ano, depois de iniciada a aula de música, me disse com muita sinceridade: “Professor, eu achei que estudar música era legal”. Fiquei desconcertado, mas, assim que me recuperei, compreendi que minha atuação docente estava indo na direção errada.

Com a enorme ajuda do menino e autoquestionamentos, percebi que estava dando muita importância aos elementos formais que compõem a música: o som e seus parâmetros, assim como a música e seus elementos. Logo aprendi que, parafraseando Swanwick (2003), é imprescindível: “ensinar música musicalmente”. Esse autor defende que, mesmo dando atenção às questões técnicas e teóricas da música, seu caráter de vivência jamais pode ser abandonado, de forma que a musicalidade seja sempre um objetivo maior.

Mesmo compreendendo que a musicalidade deveria estar no centro de toda prática pedagógica em música, ainda assim me perguntava: como podemos ensinar a música se seus elementos estruturantes não forem abordados?

A partir da contribuição das *pedagogias ativas em educação musical* (MATEIRO; ILARI, 2012) foi possível compreender que elementos do som e da música são essenciais na aprendizagem musical, mas devem obrigatoriamente estar diluídos no que interessa, ou seja, na própria música. As pedagogias ativas são o conjunto de propostas pedagógicas para o ensino de música formuladas por vários educadores europeus no início do século XX, dentre os quais destacam-se, Carl Orff, Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Maurice Martenot. A proposta desses educadores era considerar a criança como sujeito ativo na sua relação com a música. Ou seja, propostas em que a vivência musical antecede a teorização. Para Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2012), as pedagogias ativas em Educação Musical também tiveram representantes importantes no Brasil, como é o exemplo das propostas de Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Sá Pereira.

Parece que estamos diante de uma aparente contradição: por um lado, a partir das propostas de diversos educadores musicais, vimos que é importante priorizar a música como um todo, evitando sua fragmentação em elementos isolados; por outro, para estudar a música, é necessário compreender que todo fenômeno musical se origina do som e cada um de seus elementos. Para superar essa contradição, partimos da ideia de que a música é a “arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos” (ENCICLOPÉDIA BARSA, 1994, p. 219). Ou seja, trata-se de uma linguagem artística que se fundamenta na manipulação da relação entre sons e silêncio, mas sempre com um objetivo que vai além do acaso e tem objetivo estético.





Música é som ou silêncio?

Sempre pensamos na música a partir do som, mas será que música é só som? Para responder essa indagação, podemos construir uma metáfora com outro elemento físico: a luz. Como podemos enxergar a própria sombra quando estamos no escuro? Sem luz, não há sombra. Da mesma forma, sem silêncio não há música.

Murray Schafer (1991) é um educador musical canadense que defende a importância de educar nossos ouvidos. Ele nos lembra de que “não existem pálpebras nos ouvidos” (p. 288), que nossa audição está permanentemente alerta, e que, portanto educá-la nos ajuda a interagir melhor com o mundo em que vivemos. Uma forma de fazer reflexões sobre o silêncio é promover exercícios chamados “Limpeza de ouvidos” (SCHAFER, p. 67).

Limpeza de ouvidos.

Para nós a atividade de limpeza de ouvidos tem três objetivos principais:

1. Reduzir a quantidade de sons de um ambiente (ficar em silêncio);
2. Ampliar a capacidade auditiva (escutar melhor);
3. Conhecer sonoramente o ambiente em que vivemos.

Experimente alguns dos exercícios a seguir: A) Dividir a turma em dois grupos. Cada grupo deverá passar uma sacola plástica entre todos os colegas do grupo sem fazer barulho. O grupo que fizer menos ruídos ganha a brincadeira. B) Em silêncio, durante 10 segundos, todos tentarão identificar o som mais distante que conseguem ouvir. Por meio de uma roda de conversa, ouvir as descobertas de cada um. Aquele que ouvir o som mais longe ganha o jogo. C) Enquanto a turma está fora da sala de aula, esconder um objeto que produza um som repetitivo, como por exemplo um despertador, um telefone celular vibrando ou qualquer objeto produzindo barulho contínuo. Assim que a turma entrar na sala, explicar que existe uma “bomba relógio” por ali e que todos têm apenas um minuto para encontrá-la (para aumentar o grau de dificuldade da brincadeira, esconder o despertador – ou objeto sonoro – dentro de panos para que o som fique mais abafado, ou seja, mais difícil de ser percebido).

Fique à vontade para inventar outras atividades de limpeza de ouvidos, lembrando que o jogo é sempre uma forma interessante de envolver os alunos. É importante, no entanto, nunca perder o foco do objetivo principal: proporcionar situações de silêncio.

Uma das conclusões mais interessantes que decorrem desses exercícios é o fato de notar que não existe silêncio absoluto. Mesmo nos lugares mais silenciosos há sons, que, em última instância, são produzidos por nossa respiração, batimentos cardíacos, movimentação abdominal e mesmo pela interferência da atividade eletroquímica do cérebro sobre o nervo auditivo.

O silêncio é tão importante para a música que um compositor norte-americano chamado John Cage (1912-1992) compôs, em 1952, a obra 4'33" (maneira de escrever de forma abreviada quatro minutos e trinta e três segundos), que provoca a nossa percepção da relação entre música e silêncio. Cage é considerado um compositor de vanguarda, pois sua obra provoca reflexões profundas sobre os modos tradicionais de fazer música.

Para ver e ouvir.

Para ouvir essa que é uma das obras mais famosas de Cage, digite sites de busca de vídeo e música "4'33" ". Você encontrará várias versões, dentre as quais destacamos uma para piano (a original), uma para orquestra e até uma para bateria.

Essa atividade de audição musical dá resultados muito interessantes com os alunos. Ao realizar uma roda de conversa após escutar 4'33", muitos comentarão que de fato, mesmo sem haver música, há muitos sons no ambiente, sendo que provavelmente o compositor quis produzir sua obra a partir dos sons do ambiente e não de instrumentos musicais.

A prática em sala de aula: os três fundamentos da educação musical

Muitos pedagogos da música sistematizaram as ações consideradas mais importantes para aprender música. Dentre as contribuições de muitos deles, é possível sugerir aqui três eixos principais: 1. Exploração do objeto sonoro; 2. Prática musical; e 3. Audição musical. Mesmo que completamente interligados, não existe hierarquia entre esses três eixos, tampouco uma ordem de abordagem.

Exploração do objeto sonoro

Explorar sons é uma das características da humanidade. Os bebês passam horas explorando o que faz som, começando pelo próprio corpo, com uma enorme variedade de sons vocais e explorando tudo o que está à sua volta. Essa curiosidade pelas coisas que produzem som nos acompanha durante toda a vida, uma diferença entre nós e as crianças é que, frequentemente, nós nos censuramos e paramos de manipular objetos sonoros ou nos envergonhamos por fazer barulhos.

Uma das contribuições para a valorização dos sons que estão à nossa volta e sua potencialidade expressiva para a música foi o movimento da música concreta. Um de seus expoentes, Pierre Schaeffer (1910-1995), desenvolveu trabalhos sobre os materiais sonoros que podem ser utilizados para fazer música (1966).

Para ver e ouvir.

Pierre Henry era um dos colegas de pesquisa de Pierre Schaeffer e compôs, em 1963, uma obra chamada "variações para uma porta e um suspiro". Trata-se de uma obra de música concreta em que o compositor gravou o ranger de uma porta do sótão de uma casa, e ao manipular os sons gravados construiu sua obra. Para encontrar essa música digite sites de busca de vídeo e música "Pierre Henry variations pour une porte e uns soupir".





Como você descobriu na obra de Pierre Henry, explorar sons pode ter resultados inusitados.

Para a sala de aula, a exploração dos objetos sonoros permite estimular a curiosidade sobre tudo o que produz som, incluindo qualquer objeto à nossa volta, e permite também compreender melhor como a música é feita por meio de instrumentos musicais.

Essa é uma forma de superar a classificação eurocêntrica de instrumentos musicais. Para essa prática, sugere-se conhecer os instrumentos musicais a partir da classificação proposta em 1914 por Hornbostel e Sachs (MICHELS, 1996) que reúne os instrumentos musicais em apenas quatro grandes famílias: os cordófonos, instrumentos em que a vibração é produzida por uma corda, como é o caso do violão, violino, berimbau e piano; os aerófonos, em que o ar em movimento produz uma vibração, a exemplo das flautas, trompetes, acordeons, gaita de foles e órgãos de tubos; os membranófonos, grupo que reúne os instrumentos em que há uma pele vibrando, como os tambores que incluem pandeiros, tímpanos e zabumbas; os idiófonos que reúne o grupo dos instrumentos em que o próprio corpo do instrumento é o elemento vibrante, como é o caso do triângulo, pratos de bateria, castanholas e reco-reco.

Descobrimo como funciona um bocal de trompete

Utilizando o gargalo de uma garrafa PET cortada, sugira aos alunos que soprem por meio da abertura menor (aquela em que a tampa era colocada) pressionando os lábios como se produzindo o som “prrrr”. Depois mostre a eles vídeos e imagens de músicos soprando um bocal de trompete.

Arquivo dos Autones



Sebastian Damon/freemaggs.com

Como essa atividade demonstra, construir instrumentos musicais com os alunos pode ser uma aventura sonora muito prazerosa. Entretanto, é importante atentar que todo instrumento musical construído deve ter um som interessante, ou seja, se for bonito e não tiver som, ele não cumpre seu papel para a educação musical.

Explorar objetos sonoros é uma maneira de estimular a prática musical, pois como afirma Murray Schafer (1991): “Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música fazendo música” (p. 68).

Prática musical

Aprender música apenas na teoria seria o mesmo que experimentar uma feijoada pela vitrine do restaurante! Para aprender música é necessário experimentá-la, o que inclui fazer atividades de interpretação, composição e improvisação.

Interpretar é executar uma música que já existe. Fazemos isso constantemente quando estamos cantarolando nossas músicas preferidas. Já quando falamos em compor ou improvisar, nós pensamos que essa não é uma tarefa nossa. Contrariamente ao que o senso comum preconiza, todos nós podemos experimentar a composição musical e a improvisação (que é uma composição momentânea), basta lembrar que os bebês já fazem isso quando inventam melodias e combinações de sons.

O canto é a prática musical mais disponível e uma das mais expressivas, por isso deve ser uma prática muito incentivada durante o ciclo de alfabetização. Uma sugestão é cantar o rico repertório das canções populares tradicionais, pois, além de ser importante na construção da nossa identidade cultural, nós, professores, dominamos boa parte desse repertório, o que nos dá segurança nas atividades com música na sala de aula.

Para ampliar nosso repertório de canções populares tradicionais é importante construir coletivamente listas de nomes dessas músicas. Você ficará impressionado com a riqueza de repertório de uma equipe pedagógica. Outra fonte é a coleção de três livros escritos por Mara Fontoura e Lydio Silva (2005) e a compilação escrita por Ermelinda Paz (2010).

Além de cantar, podemos fazer música com instrumentos musicais (o que demanda, em alguns casos, uma orientação especializada) e com nosso próprio corpo. Nesse último caso, vale a pena conhecer o trabalho do grupo brasileiro “Barbatuques” pelo site <http://barbatuques.com.br/pt/>.

Audição musical

A Educação Musical deve favorecer à autonomia das escolhas e práticas musicais de nossos alunos e, para isso, a ampliação de repertório é uma ação fundamental. Em música, ampliar o repertório significa aumentar constantemente nossas experiências musicais, ouvindo novas músicas, novos gêneros e estilos.

Como já foi exposto, alguns dos eixos da prática musical são a composição e a improvisação (a composição em tempo real). Considerando que ambas são formas de criação, devemos relembrar que um dos pilares da criatividade é o repertório: quanto maior for o nosso repertório, maior será a nossa capacidade criativa.





Dessa forma, a audição musical é a ação de colocar nossos alunos diante de novas referências musicais. Para isso, podemos sugerir algumas balizas para atividades de audição musical: 1. A audição musical deve ser sempre ativa, ou seja, o aluno deve ter alguma “tarefa” a resolver enquanto ouve a música, como por exemplo, perguntar quantos instrumentos musicais estão sendo tocados, ou solicitar que imaginem a história que a música está narrando. 2. Antes de começar a ouvir uma música deve-se fazer silêncio (você poderá experimentar os exercícios de “limpeza de ouvido” propostos neste texto); 3. Nunca falar durante a audição musical (pois fala e audição são concorrentes); 4. Ouvir a música com uma amplificação de qualidade, o que pode ser facilmente resolvido utilizando uma caixa amplificadora; 5. Trazer recortes da música, pois é preferível ouvir concentradamente um trecho musical curto (entre 45 segundos e um minuto) do que aborrecer os alunos: “é sempre melhor deixar um gostinho de ‘quero mais’ em lugar de provocar nos alunos uma ideia de ‘não aguento mais’”. 6. Ouvir uma variedade grande de gêneros e estilos musicais.

Nas atividades de audição musical, deve-se evitar qualquer música que esteja tocando na mídia, não porque tudo o que está na mídia seja ruim, mas nossos alunos já se relacionam com essas músicas diariamente e uma das funções mais importantes da escola, no que se refere à Educação Musical, é trazer um repertório que as crianças dificilmente teriam acesso se não fosse por intermédio da escola.

Finalmente, sempre que possível, não perca a oportunidade de colocar as crianças em contato com a música ao vivo. Segundo Beatriz Ilari (2009), a música ao vivo é insubstituível. Não perca a oportunidade de valorizar os músicos da comunidade no entorno da escola.

Os usos da Música no ciclo de alfabetização: entre a música como meio e a música como fim

Se iniciarmos uma discussão sobre por que a música é importante na escola, encontraremos muitas respostas. Allan Merriam (1964) listou uma dezena de funções que a música tem na sociedade, dentre as quais, a maioria está a serviço de questões que são.

Na escola, a música é frequentemente utilizada como meio para atingir outros objetivos que não musicais, como por exemplo: acalmar os alunos, motivar a aprendizagem de um conceito, animar a turma e preparar apresentações para datas comemorativas. Não se trata aqui de ir contra esse uso da música, mas defender que também é preciso dar um espaço para a música com fim nela mesma, ou seja, compreender a música como uma aprendizagem que já se justifica por si.

Essa discussão, que parece polarizar pontos de vista, é apresentada por Célia Almeida (2001), que discorre sobre as concepções contextualista e essencialista do ensino das artes (incluindo a música). A primeira coloca a arte como meio para

atingir um objetivo e a segunda defende a presença da música pelas vantagens que só essa área do conhecimento pode trazer.

Diante desse debate, uma das atitudes mais importantes é estar ciente dessas duas formas de incluir a música na escola e sugerir atividades que ampliem a qualidade das experiências musicais dos alunos.

Direitos específicos de aprendizagem em Música

Objetivamos que os alunos aprendam a		
Eixo Textos de Música	Eixo Contextos da própria Música	Eixo Subtextos da Música
Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da música com diferentes áreas do conhecimento, com outras linguagens artísticas e novas tecnologias.	Reconhecer os elementos formais comuns a diferentes linguagens artísticas.	Buscar compreender as particularidades da música, reconhecendo os elementos do som (altura, intensidade, duração e timbre) e seus desdobramentos para a música.
Conhecer a vida e obra de diferentes músicos (intérpretes e compositores) em âmbito regional, nacional e internacional, abrangendo diferentes partes do mundo, épocas variadas e vários gêneros, estilos e etnias diferentes.	Estudar músicos sempre levando em conta suas particularidades sócio-culturais e históricas.	
Conviver e acessar fontes vivas de produção musical.	Investigar e estabelecer contato com músicos da comunidade.	Realizar um inventário dos músicos da comunidade onde está a escola e convidá-los a vir.
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem a música, a partir da leitura e análise de diferentes músicas.	Desenvolver a competência de identificar elementos musicais que permitem o diálogo entre diferentes grupos culturais.	
Explorar objetos sonoros.	Construir dispositivos sonoros e instrumentos musicais com os alunos.	Propor atividades permanentes de ampliação de percepção auditiva.
Fazer música na perspectiva da criação musical, como pesquisa e investigação.	Incluir atividades práticas de música na rotina da escola.	Cantar regularmente e explorar a percussão corporal.
Apreciar criticamente diferentes manifestações musicais na sociedade.	Estabelecer momentos regulares de escuta musical na sala de aula.	Reconhecer diferentes elementos musicais, incluindo elementos formais e questões estilísticas.
Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções musicais de circulação social.	Valorizar a multiculturalidade que marca a escola brasileira.	Dar espaço às manifestações individuais.





Referências

- ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.
- CAMPBELL, Patricia. **Songs in their heads...** New York: Oxford University Press, 1998.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: **Enciclopédia Britânica**, 1994. v. 11.
- FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio. **Cancioneiro folclórico infantil**. v. 2. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- LECANUET, Jean-Pierre. L'expérience auditive prénatale. In: DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John (Orgs.). **Naissance et développement du sens musical**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: interSaberes, 2012.
- MERRIAM, Allan. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MICHELS, Ulrich. **Atlas de música I e II**. Madrid: Alianza, 1996.
- PAZ, Ermelinda. **500 canções brasileira**. Brasília: MusiMed, 2010.
- SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SPRÉA, Nélío; SOUZA, Fernanda. **Palmas pra que te quero: a magia dos jogos de mãos**. Curitiba: Parabolé, 2010.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- VERANO, Paulo. Pena Branca. In: NESTROVSKI, Arthur (Org.). **Música popular brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SER OU NÃO SER TEATRO? A EXPERIÊNCIA CÊNICA COMO PRÁTICA ESCOLAR

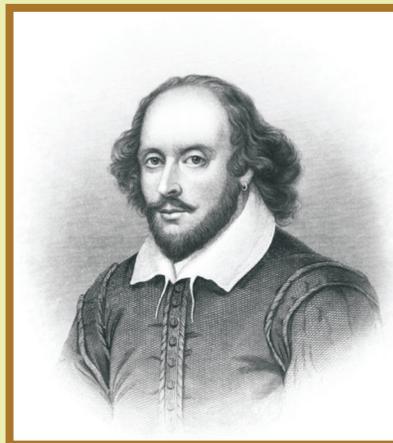
Marcus Flávio da Silva

Ser ou não ser? Eis a questão.

Esta pequena frase, tantas vezes pronunciada e inúmeras vezes repetidas nos mais distantes e diversos lugares desse nosso mundo, é de William Shakespeare, dramaturgo inglês do século XVI. Ela pertence ao personagem Hamlet, que diante das investigações feitas sobre a morte de seu pai, o Rei Hamlet, se questiona sobre a atitude que deve tomar diante das descobertas feitas.

Para iniciar nossa conversa e imbuídos de um espírito shakespereano, eis as nossas questões: *como é feito o teatro na escola? Quais os objetivos do teatro feito na escola? O que o difere do teatro realizado fora da escola? Há processo de avaliação em teatro? Como isso acontece? O teatro feito na escola é teatro mesmo?* Essas perguntas, assim como as do personagem Hamlet, guiarão nosso diálogo por aqui.

Shakespeare nasceu em abril de 1564, em Stratford-upon-Avon, no noroeste de Londres. Em geral, no século XVI, o dia do nascimento não era registrado. O costume era batizar os bebês três dias após o nascimento. Como Shakespeare morreu 52 anos depois, em 23 de abril, designa-se este dia como sendo o de seu nascimento. Shakespeare é autor de muitas peças de teatro, entre elas “Romeu e Julieta”, “Sonho de uma noite de verão”, “Otelo” e “Hamlet”.



Arquivo dos Autores

O Ensino do Teatro: essencial ou instrumental?

Como já vimos no primeiro texto deste Caderno, *Ensino de Arte na contemporaneidade: pressupostos e fundamentos*, o Ensino da Arte, e em específico o do Teatro passou, ao longo da história da educação brasileira, por diversos momentos e abordagens. No caso do Ensino do Teatro, destacamos duas abordagens: a *utilitarista* e a *essencialista*. A primeira é concebida como meio para o alcance dos objetivos de outras disciplinas, assumindo o teatro como ferramenta pedagógica. Podemos identificar essa abordagem no momento em que as atividades de expressão dramática, realizadas na escola, referem-se a conteúdos de outras áreas de conhecimento, como por exemplo, quando o Teatro é tratado como exercícios complementares às leituras de livros paradidáticos ou para a representação de fatos históricos, fábulas e histórias diversas, ou ainda, na construção de peças



para as datas comemorativas, como a Páscoa, o Dia das Mães, Dia das Crianças, Natal, entre outras. Na maior parte dessas atividades propostas, os alunos repetem movimentos e gestos criados pelos professores, não havendo espaço para que os alunos experimentem, elaborem, criem, construam sozinhos e coletivamente soluções para as diversas propostas apresentadas.

Já na *abordagem essencialista* do Ensino do Teatro, o objetivo não é a formação de artistas, nem o uso de técnicas e procedimentos específicos da representação, mas a construção de um aluno crítico e sensível diante do mundo e de si mesmo. Sobre isso o estudioso do campo do Teatro Marco Camarotti (1999, p. 28) traz a seguinte contribuição:

Não é função da arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas, mas sim estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo ao seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como indivíduo e como personalidade ativa na coletividade.

Como exemplo de uma atividade que dialoga com a abordagem essencialista do Ensino do Teatro, observe um trecho do relato da professora Marcia Regina Bartnik Godinho Lois, da Escola Municipal Pedro Biscaia, Araucária – PR, na mediação de uma turma do 2º ano. Diz ela:

Como último jogo da aula, propus uma história inventada por mim, naquele momento, e representada pelas crianças. Este jogo envolve personagens do imaginário infantil e as crianças que participam são voluntárias. Comecei contando um fato sobre uma velhinha e uma das crianças entrou em cena para personificá-la. Conforme a história evoluía, os personagens foram entrando e saindo de cena. Surgiram, entre outros, a bruxa, o palhaço, a princesa, o monstro, o caçador e o gigante. Os personagens interagem por meio dos improvisos das crianças. As crianças gostam especialmente deste jogo, que as faz participar de uma “peça” sem a terem ensaiado e num período de tempo curto, pois o jogo dura poucos minutos.

Percebemos nesse relato que os alunos são convidados a participar da atividade onde não há modelo a ser seguido, não há um professor que diz como deve ser feito o personagem, como devem ser seus gestos, seus braços, como devem andar, postura dos ombros e sua voz. O que há é uma mediação da professora e uma experimentação, uma elaboração e uma vivência por parte dos alunos. Desta forma, a professora considera o repertório criativo dos alunos e o seu arsenal imagético. Uma postura docente em sintonia com a abordagem essencialista do Ensino do Teatro.

É importante também observar no relato a elaboração cuidadosa de atividades que dialogam com as histórias e personagens do imaginário coletivo infantil. Mas não podemos perder de vista o contexto sociocultural e imagético dos alunos, as manifestações populares e seus personagens do entorno da escola, nos bairros próximos e nas comunidades vizinhas, como o pastoril, o bumba-meu-boi, o cavalo-marinho, o circo, teatro de bonecos, entre tantas outras existentes Brasil afora.

O Cavalo Marinho é uma brincadeira tradicional realizada na zona da mata do Estado de Pernambuco e no sul da Paraíba, composta de dança, música, máscara, improviso e drama. Inicialmente feita por escravos e atualmente por trabalhadores da cana-de-açúcar, em sua maioria.



Arquivo dos Autores

Essas manifestações, na maioria das vezes, estão recheadas de personagens, situações dramáticas, conflitos, portanto, carregadas de teatralidade, que podem ser levadas para sala de aula e ali ressignificadas por meio de atividades de expressão dramática.

Outro aspecto significativo relatado pela professora Marcia Regina Bartnik Godinho Lois é a entrada e saída dos alunos no espaço do jogo, apontando que houve uma íntima relação entre quem faz e quem observa, aspectos próprios da manifestação teatral. Nesse sentido o espaço de quem observa (plateia) torna-se espaço de aprendizagens, na medida em que os alunos apreciam seus colegas e aprendem com eles outras formas de mostrar seus personagens.

Como você pôde perceber, o Ensino do Teatro numa perspectiva essencialista concebe situações didáticas que ampliam a expressividade dos alunos, fomentando sua capacidade criativa, estética, seu convívio social e afetivo. No diálogo com esse posicionamento, Rocha (2003, p.76) nos diz que o objetivo do ensino do teatro é a “alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, como ser social e cultural”.

É necessário afirmar que a escola não pretende formar artistas, atores e atrizes, mas preparar os alunos para serem apreciadores, produtores e conhecedores da linguagem teatral.



O jogo como dispositivo para uma experiência teatral.

O Ensino do Teatro no ciclo de alfabetização enlaça um conjunto de procedimentos que podemos chamar de atividades dramáticas, onde os alunos, mediados pelo professor, jogam e improvisam temas, personagens, lugares e situações de forma coletiva. A vivência dos jogos dramáticos e jogos teatrais, por exemplo, possibilitarão aos seus alunos uma aproximação com o fazer teatral e seus elementos estruturantes. Mas você deve estar se perguntando: *o que são jogos dramáticos e jogos teatrais? Qual a diferença entre eles? Como poderei fazer uso desses procedimentos?*

Pois bem, vamos lá. Os jogos dramáticos, também chamados de faz de conta, são os jogos onde todos os alunos participam ao mesmo tempo, sem a presença de um grupo de observadores ou plateia e sem o uso sistemático dos elementos constitutivos (signos) do teatro. Neste momento a imitação e o jogo, para os alunos do ciclo de alfabetização, constituem-se como aspectos primordiais para apreensão da realidade e do mundo à sua volta, a partir da experimentação de papéis/personagens e situações coletivas.

Como estratégia para o iniciar um momento de jogo dramático você poderá ofertar aos seus alunos alguns adereços (chapéu, colares, bengala, óculos, brincos, pulseiras, lenços, perucas), fantasias as mais diversas, tecidos coloridos de diversos tamanhos, objetos (bola, corda, bastões, caixa de papelão), podendo fazer uso de uma música, ou simplesmente deixá-los brincar a partir dos estímulos fornecidos; mediando a experimentação e vivência durante o jogo. No jogo dramático os alunos enfrentam desafios, resolvem conflitos, se divertem e aprendem.

Os *Jogos Teatrais* são atividades de improvisação, com regras preestabelecidas, onde há a presença de um grupo de observadores ou plateia. Neste caso, joga-se com outros e para outros. Seu objetivo é a liberação da espontaneidade e a construção de uma expressividade própria; não se deseja a interpretação, mas a atuação que surge na relação com o jogo, sem a reprodução da expressão do adulto. Da mesma forma que não se deseja um virtuosismo, uma perfeição descabida na execução dos passos de uma coreografia ou um domínio absoluto de algum instrumento musical, ou o uso corretíssimo dos pincéis em todos os seus tamanhos e forma nos trabalhos com as Artes Visuais.

Por meio do sistema de Jogos Teatrais, a educadora norte-americana Viola Spolin solicita o espaço do Teatro como conteúdo significativo para a formação dos alunos. Na estrutura desses jogos estão alguns aspectos próprios da linguagem teatral, como os princípios: onde se passa a ação, o lugar, o “cenário”; quem a realiza, os personagens e o que está acontecendo, o desenvolvimento da ação dramática.

Mas como fazer uso dos Jogos Teatrais e seus princípios, no ciclo de alfabetização? Antes de responder essa pergunta é importante afirmar que apenas o uso de todo arsenal dos Jogos Teatrais e Dramáticos não substituirão uma reflexão atenta,

contínua e sistematizada sobre o Ensino do Teatro na escola, ensino este pautado no uso expressivo do corpo, através da ludicidade, experimentando papéis/personagens, abrindo espaço para que o aluno se coloque no lugar do outro. Isso tudo com o intuito de encontrar lugar generoso nas formações continuadas ou, quem sabe, no diálogo direto com um professor especialista em Ensino do Teatro, na sua escola.

As possibilidades de uso dos Jogos Teatrais na sala de aula, no ciclo de alfabetização, são inúmeras. O trabalho com os três princípios do Jogo Teatral já traz alguns elementos da linguagem do teatro, são eles: lugar da ação/cenário – *onde*; alguém que faz/personagem – *quem*; a problemática/conflito – *o que*.

A partir dessa compreensão você poderá, numa atividade lúdica e compreendendo a estrutura do Jogo Teatral, fornecer aos seus alunos uma indicação para cada aspecto mencionado acima. Por exemplo: *onde*: casa abandonada, *quem*: um grupo de amigos, *o que*: a descoberta de um baú dourado. Com a turma dividida em pequenos grupos, dá-se um tempo para ensaios e experimentações e logo depois cada grupo mostra sua criação para os demais, havendo assim um revezamento nos espaços de quem faz e quem observa/plateia. Num segundo passo dessa atividade, após cada grupo mostrar sua criação, os observadores/plateia se colocam diante do apresentado. Importante ressaltar que não se trata aqui de um momento de “julgamento”, mas de apreciação, em que os alunos terão a possibilidade de ver como os demais construíram, a partir do mesmo estímulo, suas histórias.

Essas atividades de expressão dramática podem ser desenvolvidas por todos que desejam comunicar-se através do teatro, seja as crianças do ciclo de alfabetização, jovens ou adultos; desde que estejam baseadas em jogos, onde os participantes possam desenvolver sua criatividade, agindo de acordo com as regras, desenvolvendo suas habilidades expressivas, vivenciando assim uma experiência teatral.

Outra possibilidade de uso do Jogo Teatral poderá vir do oferecimento de objetos, como sombrinha, guarda-chuva, apito, chapéu de palha, bengala, que poderão ser disponibilizados no espaço da sala de aula. Cada aluno, ou grupo de alunos, devidamente estimulados pelo professor, deverão mostrar uma situação utilizando tais elementos. Enquanto alguns mostram outros observam, havendo posteriormente uma roda de conversa, como no exemplo anterior.



Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin, da autora de mesmo nome, é fruto de uma longa pesquisa e reflexão sobre o uso do jogo teatral na educação de crianças, jovens e adultos. O material é de fácil manuseio e entendimento. Veja também, da mesma autora, Jogo Teatrais na Sala de Aula – o Livro do Professor. Vale a pena conferir.



Elementos constitutivos da linguagem teatral

O Teatro, assim como a Dança, a Música e as Artes Visuais, é uma linguagem artística, portanto, possui conteúdos específicos que viabilizam, quando devidamente articulados, a expressividade e sua comunicação, além de possibilitar o acesso a herança cultural das manifestações cênicas. Para tanto, há uma regra básica da qual não devemos nos afastar: para que haja teatro é necessário que três elementos primordiais estejam presentes, seja na atividade artística teatral fora da escola ou mesmo dentro dela. São eles: o *Ator*, o *Texto* e o *Público*¹³. Consideramos, então, que para que tenhamos uma experiência teatral são necessários, no mínimo e simultaneamente, alguém que observe algo a ser mostrado/contado por outro.

A partir destes três elementos essenciais, considera-se como elementos constitutivos (signos) do Teatro:

- O texto – nos seus diversos gêneros (tragédia, comédia, farsa, drama, tragicomédia).
- A expressão corporal – compreendida aqui como o conjunto de expressividade do gesto, da voz, do movimento.
- O espaço cênico – lugar onde acontece a representação (palco, arena, rua).
- O cenário – conjunto de objetos no espaço cênico.
- O figurino – vestimentas e acessórios usados pelos personagens.
- Os adereços – objetos cênicos usados durante a representação.
- A maquiagem – uso de pintura no rosto/corpo para caracterizar o personagem.
- A sonoplastia – efeitos acústicos e musicais que constituem o elemento sonoro do espetáculo.
- A iluminação – técnica de iluminar o espaço cênico, a fim de criar as “atmosferas” necessárias para a representação.

A linguagem teatral, para além dos signos descritos acima, ainda tem como objeto de estudo a sua história, suas obras, encenadores e técnicas.

Para finalizar, voltemos as perguntas do início do texto: há processo de avaliação em teatro? Como isto acontece?

O Ensino do Teatro, se compreendido sob uma abordagem utilitarista, irá desempenhar práticas avaliativas que são tradicionalistas, onde o texto geralmente é tomado como disparador das demais ações, engessando as relações, não permitindo a descoberta genuína que os jogos permitem.

¹³Para saber mais consulte o livro *Iniciação ao Teatro*, de Sábato Magaldi, Editora Ática.

Refletindo sobre estas questões, em seu artigo *Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades*, Cabral (2002, p. 214) nos apresenta:

Entretanto, ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco.

Entendemos, portanto, que o principal caminho é deixar aberto o canal do diálogo e que instrumentos como relatórios a respeito do desenvolvimento dos alunos feitos a cada aula pelo professor, rodas de avaliação em grupo sobre os trabalhos do fazer teatral apresentados, com a fala dos alunos e do professor e autoavaliações propostas aos alunos, a cada período letivo trabalhado, compõem um conjunto de grande valia para se avaliar na linguagem teatral.

O Ensino do Teatro enlaça contribuições particulares para a formação do aluno do ciclo de alfabetização, em particular para a educação da sua imaginação dramática, sendo, portanto, comprometido com a formação do olhar e com a experiência cênica.

É preciso pensar num Ensino de Teatro que garanta o contato dos estudantes com fatos e acontecimentos da história do Teatro, com a experimentação do fazer teatral e sua apreciação/fruição, para que possam realizar leituras de mundo mais complexas e sensíveis, ampliando seu repertório cultural e estético. E possam, conseqüentemente, formarem-se e enriquecerem-se humanamente, fortalecendo a imaginação dramática.





Direitos específicos de aprendizagem em Teatro

Objetivamos que os alunos aprendam a		
Eixo Contextualizar	Eixo Apreciar	Eixo Fazer
Conhecer manifestações teatrais da comunidade local, nacional e internacional.	Apreciar as produções teatrais produzidas na escola.	Vivenciar, de forma concentrada, as atividades de expressão dramática.
Conhecer e tecer comentários sobre fatos e curiosidades da história do teatro local, nacional e mundial.	Observar e reconhecer as situações do cotidiano e da cultura como fonte de pesquisa.	Vivenciar jogos dramáticos e teatrais com consciência, respeitando suas regras e procedimentos.
Compreender os signos do teatro e sua relação na produção teatral.	Apreciar espetáculos de diversas modalidades, como o teatro de bonecos, humanos e manifestações populares.	Explorar o espaço cênico na sua amplitude, fazendo uso dos diversos planos, baixo, médio e alto.
Conhecer e diferenciar o trabalho dos diversos profissionais do teatro, como cenógrafo, iluminador, dramaturgo, diretor entre outros.	Identificar os gêneros dramáticos (comédia, tragédia, etc.).	Vivenciar as atividades de expressão dramática, assumindo papéis diversos.
Verbalizar conhecimentos sobre dramaturgos e obras de diferentes culturas.	Ler textos teatrais curtos e comentá-los.	Participar das atividades propostas interagindo com os outros, demonstrando cooperação e respeito.
	Reconhecer os elementos constitutivos do teatro e suas funções.	Explorar as possibilidades dos movimentos, sons e gestos nas atividades de expressão dramática.
	Observar com respeito e atenção os trabalhos produzidos pelos colegas.	Utilizar com expressividade os objetos e adereços durante os jogos.

Referências

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n.º 1, p. 213-220, 2002.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. Novas diretrizes curriculares: novas práticas, ensino de teatro. In: SANTANA, Arão Paranaguá; SOUZA, Luiz Roberto; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa (Coord.). **Visões da Ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. São Luiz, 2003.

AFINAL, O QUE É ESSA FORMAÇÃO ESTÉTICA?

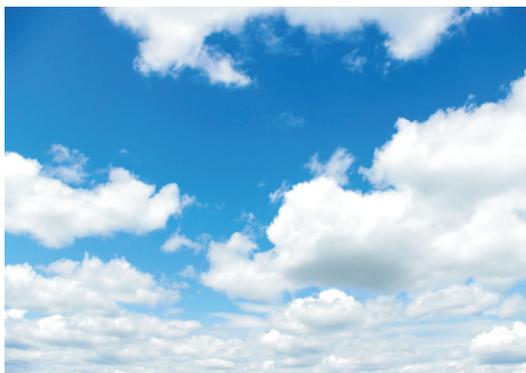
Fabiana Souto Lima Vidal
Rossano Silva

Este texto encaminha uma reflexão necessária para todos os professores: afinal, qual a importância da formação estética para a prática docente? Inicialmente, para pensar sobre a formação estética, listamos alguns nomes que comumente são conhecidos no campo das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro:

- a) Mozart;
- b) Tarsila do Amaral;
- c) Leonardo da Vinci;
- d) Ana Botafogo;
- e) Fernanda Montenegro;
- f) Heitor Villa Lobos.

Provavelmente você já ouviu falar em alguns desses nomes e, possivelmente, não hesitaria em responder que as produções realizadas por eles, nos campos da Arte em que atuam, proporcionam experiências estéticas.

Agora, vamos olhar atentamente e por alguns segundos as imagens abaixo:



Fotografia de nuvens disponível no site Brasil Escola.
<http://www.brasilecola.com/curiosidades/nuvens.htm>



Fotografia de banca de frutas em feira livre. Disponível em: <http://natalmentos.wordpress.com/>

O que as imagens nos fazem IMAGINAR?

As duas imagens acima são fotografias, a primeira mostra um céu azul com nuvens claras. A segunda mostra uma banca de frutas cuidadosamente organizada com vários tipos de frutas, em uma explosão de cores. Mas, que outros significados essas imagens podem nos trazer? O que podemos imaginar a partir delas?

É possível que a primeira imagem nos remeta a momentos da infância, quando nos permitíamos parar e até mesmo deitar no chão para ficar olhando as nuvens passarem, tentando descobrir desenhos e formas. Ou pode nos lembrar de um momento de reflexão ao contemplarmos o céu depois de um cansativo dia. Já a segunda imagem, uma banca de feira, com frutas mais conhecidas do nosso dia a dia pode nos remeter a sabores experimentados, doces e cítricos. Ou podemos nos lembrar do dia em que comemos uma goiaba com bichinhos e recordarmos que sentimos certo nojo.



Desta forma, é possível afirmar que essas imagens, assim como as produções realizadas por pintores, musicistas, dançarinos, atores, como os citados anteriormente, também nos proporcionam experiências estéticas?

Para tentar responder esta questão, precisamos ampliar nossa compreensão sobre estética. Para isso, as ideias do filósofo americano Carrol (2010, p. 179) nos ajudam a entender melhor esse termo quando nos dizem que, numa perspectiva contemporânea, a estética pode tomar ou não a arte como referência. Nesse sentido, assim como na relação com a arte, podemos perceber que “os objetos e acontecimentos naturais, como o céu estrelado de noite e as tempestades marítimas, provocam experiências estéticas e possuem propriedades estéticas”.

Geralmente, entre nós circula a ideia de que Estética é algo exclusivo do campo da arte, reservado para poucos privilegiados, seres iluminados por uma aura divina, capazes de entender e decifrar este “enigma”. Esse modo de compreensão, frequentemente aceito, limita a compreensão da dimensão estética que compreende a cultura apenas como a “alta cultura” ou “cultura erudita”, entre muitas outras denominações que entendem a produção cultural como um privilégio de uma classe dominante ou de especialistas.

Na contemporaneidade, a dimensão estética e cultural inclui outros códigos que não apenas aqueles ligados a cultura erudita (a arte dos museus, galerias, salas de concerto e teatros), mas também para incluir novos códigos, das artes populares, da estética presente no cotidiano, das manifestações da cultura jovem, das mídias, entre outras.

Ao definir o que é cultura, o antropólogo Clifford Geertz (2008) afirma que a cultura são teias de significados tecidas pelo homem. O autor entende a cultura como um conjunto de textos que são lidos por aqueles que compreendem seus códigos. Nesse sentido, a cultura é uma produção coletiva, composta de textos diversos, como as manifestações artísticas em suas diferentes linguagens, os hábitos alimentares e de consumo, as festas, as características linguísticas de cada região.

Assim a dimensão estética, ou seja, a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura. Muitos desses códigos já estão em nosso cotidiano e são apreendidos em nossa cultura familiar e social; outros, entretanto, precisam ser vivenciados por meio de uma formação estética e cultural que pode ser mediada pela escola, por meio do ensino que considere Arte como conhecimento, e também pelas experiências que vivenciamos ao conhecer outras instituições culturais como museus, galerias, centros de artesanato, centros culturais e históricos, salas de concerto, teatros, entre outras.

Apoiado no que foi apresentado ao longo do *Caderno 6: Organização da ação docente: a Arte no ciclo de alfabetização*, afirmamos que cultura é toda e qualquer produção do ser humano.

Ao conceito de cultura, entendida como produção do ser humano, somamos o conceito de estética, que vai além da compreensão que relaciona o sentido tradicional de beleza e de arte, tendo em vista que na contemporaneidade estes conceitos sofrem transformações, são ampliados, múltiplos, diversos, passam a ser singulares, pois dependem de cada sujeito e de suas experiências estéticas, ou seja, dependem do ambiente cultural e das vivências ao longo da vida de cada sujeito.

Mas então, o que podemos entender por *experiências estéticas*?

Entendemos, a partir de Larrosa (2014), que as experiências são aquelas vivências que nos provocam, nos desacomodam, nos fazem pensar e refletir, nos tiram da passividade, nos atravessam e nos humanizam. Se defendemos, ao longo deste Caderno, uma visão ampliada para pensar Arte, estamos querendo dizer com isso que as experiências estabelecidas por meio do contato com diferentes campos, espaços, modos de circulação e apresentação da Arte – nos espaços institucionalizados ou não – com os diferentes modos de pensar e produzir Arte são, portanto, *experiências estéticas* que contribuem não apenas para nossa cognição, mas também para a nossa humanização.

Pereira (2012, p. 187) esclarece o assunto um pouco mais quando nos diz que “podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não”. Isso quer dizer que podemos ter experiências estéticas

com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. (PEREIRA, 2012, p. 187).

Em nossa compreensão, isso se dá quando somos mexidos, tocados, atravessados por essas experiências.

As imagens apresentadas anteriormente neste texto não são imagens da Arte, são antes imagens do nosso cotidiano e também podem nos proporcionar experiências estéticas, nos provocar, nos fazer refletir e ainda ampliar nossa percepção do mundo, permitindo estabelecer diferentes conexões para além daquelas ligadas apenas aos aspectos pragmáticos da vida. Mas, ainda podemos ter experiências estéticas quando desenvolvemos nossa sensibilidade por meio do contato e do conhecimento dos códigos dos diversos produtos culturais, sejam aqueles que nos cercam – feiras, artesanato, músicas de nosso cotidiano, danças, entre outros – como aqueles que procuramos conhecer, produções artísticas em suas variadas linguagens (DUARTE JR, 2012).

Nesse sentido, nossas experiências estéticas são ampliadas quando nos propomos a ampliar nossos conhecimentos e as possibilidades de ver, vivenciar e experienciar tanto a arte como aspectos do nosso cotidiano.

Como está o seu “consumo” de bens culturais?

Você tem ido a peças de teatro, apresentações de música e dança ou visitado exposições?





- Você conhece as histórias e os “causos” de sua região?**
Tem visto filmes e documentários?
Você guardou aquele caderninho de receitas da sua avó?
Conhece as costureiras, bordadeiras, crocheteiras, rendeiras, enfim, os artesãos e artesãs do lugar onde vive?
Conhece as festas e os festeiros de sua cidade?
Sua rede de ensino tem promovido formas de facilitar seu acesso a esses bens, como cursos, apresentações e palestras?

Esse contato é fundamental para ampliar nossas referências. Vejamos outro exemplo de experiência estética e como o aumento de nosso repertório através da formação cultural e estética permite ampliar nossa visão da produção artística. Observe a imagem a seguir:



Nair Benedicto, **Mulheres no Sisal**, fotografia, 1985. Acervo da artista, Brasil. Disponível em: <<http://www.colecaopirellimasp.art.br/autores/21/obra/67>>.

A imagem acima é uma fotografia de Nair Benedicto. Nela vemos o olhar da fotógrafa sobre o trabalho realizado por mulheres na confecção do sisal. Que questões essa imagem suscita? Ela lhe parece bela? Ela é uma crítica às condições do trabalho? Ela levanta questões de gênero? Ela se relaciona com questões de seu ambiente social e cultural?

Para saber mais sobre o trabalho da fotógrafa Nair Benedicto visite a enciclopédia de artes visuais do Itaú Cultural. Nela você pode encontrar informações sobre diversos artistas brasileiros e naturalizados no Brasil, movimentos artísticos e termos utilizados no campo da arte. A enciclopédia está disponível no site: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>>.

Ao discutir sobre o desenvolvimento da percepção estética, Rossi (2001), dialogando com os estágios de compreensão estética propostos por Abigail Housen, classifica as possíveis abordagens do leitor através de sua convivência com o campo da arte. Esses estágios, divididos em cinco graus de compreensão, são colocados da seguinte forma: O estágio Descritivo Narrativo, Construtivo, Classificativo,

Interpretativo e Re-criativo. Partindo do primeiro estágio, no qual o leitor tem pouco convívio com a arte até o último no qual o leitor apresenta um conhecimento sobre arte, a autora demonstra as diferentes percepções sobre a produção artística.

Não iremos abordar todos os estágios¹⁴, pelo limite de nosso texto, mas, para exemplificarmos, podemos dizer que nos estágios iniciais, um leitor da imagem acima, procuraria relações com seu contexto social e cultural, lendo a imagem a partir de suas experiências de vida. No caso da obra de Nair, a leitura poderia se basear na percepção do trabalho da mulher, do artesanato e mesmo do sentimento de beleza ou não causados por sua fotografia. Um leitor com experiência em fotografia poderia olhar mais especificamente para a construção da imagem, como por exemplo, na relação entre luz e sombra, nos contrastes ou observaria o enquadramento, ou seja, seu conhecimento em fotografia o ajudaria a ler a fotografia de Nair, para além de sua impressão pessoal do seu gosto¹⁵.

No último estágio, o re-criativo, além de levar em consideração as percepções dos estágios anteriores, como por exemplo, as impressões baseadas na vivência cultural ou o conhecimento da técnica de construção da imagem, no caso, a fotografia, o leitor, com experiência em arte, poderia estabelecer novas relações com a imagem, comparando com outros artistas, entendendo o contexto de criação da fotografia, a compreensão do movimento artístico do qual a artista faz parte. Como exemplo para esse leitor experiente, poderia relacionar a fotografia de Nair com outro artista como, por exemplo, Gustave Courbet, artista do realismo que representava imagens de trabalhadoras, como vemos na imagem abaixo:



Gustave Courbet, **Peneiradoras de trigo**, 1854, óleo s/ tela, 131 x 167 cm. Museu de Belas Artes de Nantes, França. Disponível em: <<http://www.museedesbeauxarts.nantes.fr/lang/en/Accueil/Collections/pid/14720>>.

¹⁴Você pode encontrar algumas informações sobre os estágios do desenvolvimento estético e sua relação com o ensino de arte no texto de Maristela Sanches Rodrigues publicado nos anais do XVII CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil), disponível no site: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/maristela_sanches.pdf>.

¹⁵Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2007), o gosto é um fator de distinção, ou seja, ao mesmo tempo em que está associado a características pessoais, familiares e sociais, pode ser considerado como um fator que distingue as diferenças sociais.



Na pintura de Courbet e na fotografia de Nair, temos duas visões sobre um mesmo tema, o trabalho feminino, embora realizadas em contextos e meios (técnicas) diferentes. O conhecimento dos códigos culturais e artísticos que envolvem essas duas representações (uma fotografia e uma pintura) realizada por dois artistas distintos – uma mulher, latino americana, contemporânea e um homem, europeu, artista representativo do século XIX, inserido no realismo de cunho social, – nos permitem estabelecer as semelhanças em seu tema e na forma de compor suas produções. Note que tanto Courbet como Nair não destacam o rosto de suas personagens, o que poderia indicar uma despersonalização feita pelo trabalho anônimo das artesãs e das mulheres do campo.

Nesse sentido, a experiência estética pode ser ampliada pelo conhecimento dos diferentes códigos culturais e artísticos. É por esse motivo que defendemos o ensino de Arte baseado no estudo e no conhecimento dos diferentes modelos culturais, seja o global, o local, o cotidiano, por entendermos que essas leituras ampliam a percepção estética.

Sobre a formação estética, os *Direitos de Aprendizagem: Arte* nos oferece indicativos para entender a importância de Introduzir, Aprofundar e Consolidar os seguintes aspectos:

Identificar no cotidiano a produção e produtores artísticos e manifestações da arte na sociedade.

Ler, apreciar e analisar criticamente diferentes objetos artísticos e manifestações da arte na sociedade.

Conhecer, participar e visitar diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da arte e do conhecimento artístico, tais como: teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, bibliotecas, centros históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 23).

Os Direitos de Aprendizagem: Arte nos evidenciam que o conceito de estética é mais amplo, abordando as diferentes formas de produção artística.

Você sabia que também é possível trazer para as suas aulas a estética do cotidiano como elemento principal de trabalho com o Ensino da Arte? Aqui no Brasil a Estética do Cotidiano tem sido discutida pela professora e pesquisadora Ivone Mendes Richter (2005), tomando como base as discussões sobre interculturalidade, ou seja, o conceito de inter-relação entre os diferentes códigos culturais.

Dessa forma, nas propostas da Estética do Cotidiano, são contemplados os elementos estéticos trazidos do ambiente familiar e que possuem um valor estético específico para aquele grupo ou sujeito, como por exemplo, os modos como cada um de nós organiza nossa casa, ou decoramos nossa mesa de jantar, ou ainda, como escolhemos as estampas que aparecem em almofadas ou cortinas, além de contemplar as relações étnicas e da cultura local da criança e do professor como conteúdo a ser trabalhado no ensino de Arte. Você pode saber mais sobre essa abordagem no livro *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no ensino das artes visuais*, de Ivone Mendes Richter, publicado pela editora Mercado das Letras.

Então, como vamos propor experiências estéticas para nós e para nossas crianças, dialogando com diferentes campos da Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música? Como podemos proporcionar vivências estéticas para além daquelas que nos circundam? Como e onde podemos recorrer para nos abastecer de uma formação estética?

Para tentar responder a essa questão, propomos algumas experiências que podem ser feitas por você e/ou juntamente com os seus alunos:

Num primeiro momento, tente frequentar a feira livre ou os mercados públicos da sua cidade e passe a observar as diferentes formas que os vendedores organizam suas barracas, com a preocupação de separar seus produtos por cores, por tamanhos, por formas, por cheiros. Em seguida, leve uma câmera fotográfica ou celular e comece a registrar esse lugar a partir de diferentes ângulos: as barracas, as frutas, os temperos, as pimentas, as pessoas, os objetos do cotidiano.

Procure frequentar todo e qualquer tipo de apresentação cultural que acontece no lugar onde você vive e no seu entorno: festas populares, performance de artistas de rua, apresentações abertas de músicas, festivais de dança, música, teatro e artes visuais, exposições. Você pode visitar feiras, quermesses e olhar como as pessoas de sua região decoram suas casas, como comemoram diferentes datas e festividades. Todos esses elementos estão carregados de relações estéticas ligadas à cultura local.

Comece a olhar mais atentamente para a arquitetura do lugar onde você vive e tente construir um diário com registros destes lugares. Quando foi construído, as características, a história de igrejas, praças, monumentos, bairros, mercados públicos, coretos, construções históricas.

Preste mais atenção na cidade, suas marquises, suas construções, seus bairros, pontes e os grafites espalhados, que podem proporcionar excelentes diálogos com a comunidade escolar.

Faça um esforço para conhecer e pesquisar o trabalho de diferentes companhias de dança, ouvir músicas de diferentes épocas e ritmos, músicas clássicas, mas também se permita conhecer os ritmos populares, os artistas que estão na mídia e aqueles que não são tão explorados por ela, permita-se ver apresentações de balé, mas também compreender o jongo, o maculelê, o fandango, o frevo, o xaxado, o carimbó, dentre outras. Para isso, a internet se constitui uma excelente ferramenta.

Conheça histórias e permita-se viajar nelas, leia livros e se possível vá ao cinema e apresentações de teatro, mas também não deixe de ver televisão e olhar criticamente para tudo o que circula na mídia, pois muitas das nossas crianças nutrem-se desse universo cultural.

Você sabia que os Acervos Complementares (2012) contam com excelentes leituras que podem ser realizadas por você e por seus alunos, abordando diferentes temáticas? Damos como exemplo os seguintes livros: “Maracatu”, “Ruas, quantas





ruas”, “Música no zoo”, “Juntos na aldeia”, “Tarsila, menina pintora”, “O céu azul de Giotto”, “Desvendando a orquestra – Formando plateias do futuro”, “A escola do cachorro Sambista”, “Pra comer com os olhos”, “Bumba-boi”, “Festa da taquara”, “O tabuleiro da baiana”, “Desvendando a bateria da escola de samba”, “Tarsila e o papagaio Juvenal”, “Seurat e o arco-íris”, “Canção dos povos africanos”, “Ritmo é tudo”, “Batuque das cores”, “Gravura aventura”, “A rainha da bateria”, “Histórias encantadas africanas”, “Os guardados da vovó”, “Pintura aventura”, “Cores em cordel”, “Maluquices musicais e outros poemas”, dentre outros. Então, aproveite que os Acervos Complementares estão disponíveis em sua escola e comece suas leituras por essas indicações para ampliar seu universo estético e cultural e, inclusive, contemplá-las em seus projetos.

E, voltando ao universo da arte, leia sobre história da arte, os movimentos artísticos, assista a documentários e *não se esqueça da arte contemporânea!* Muitas vezes ela nos intriga e inquieta, torna-se potencialmente provocativa para as nossas crianças. Então, quando falar e pensar em arte, precisamos fazer um esforço para entender que arte não se resume aos clássicos e modernos. Sobre essa relação da formação estética com a arte contemporânea, vejamos o que nos diz a pesquisadora Luciana Grupelli Loponte:

Uma das temáticas que tenho perseguido é a arte contemporânea e sua potencial relação com a formação estética docente. Vale lembrar o quanto a discussão em torno da arte contemporânea é polêmica, se considerarmos o quanto ainda prevalecem noções de senso comum em torno destas produções, tais como “se isso é arte, também sou artista”, “qualquer coisa pode ser arte?”, “mas isso é arte?”, “não entendi nada, não gostei”, “sou burro diante dessas obras”. As impressões mais comuns em torno da arte contemporânea são, em certa medida, derivadas do apego às noções clássicas e românticas em torno da arte aprendidas (formal ou informalmente) no percurso da nossa formação, e extrapolam o âmbito dessa discussão sobre formação docente (LOPONTE, 2010, p. 25).

Em seus estudos, a pesquisadora relata sua preocupação com a maneira como o Ensino da Arte vem sendo trabalhado nas escolas, e nos leva a entender as relações entre formas destoantes de pensar o campo da Arte e suas linguagens – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – que são discutidas nesse Caderno e a falta de investimento na formação estética do professor. Mas precisamos nos distanciar da ideia de que essa formação relaciona-se exclusivamente com a formação inicial, pois entendemos que a formação de professor é um processo contínuo, que pode ocorrer em formações continuadas, em leituras, em grupos de estudos e até mesmo, no caso da formação estética, até mesmo ao circular pela sua cidade, num constante processo de estudo e de ampliação dos nossos modos de ver, ouvir, ler, perceber, sentir.

Ao refletir sobre a necessidade da atualização cultural do professor de arte, vista como um aspecto de sua formação estética, Lavelberg nos diz:

A atualização do professor em relação a cultura é importante, pois poderá apresentar aos alunos os conhecimentos mais avançados de sua época. Ao mesmo tempo em que seus conhecimentos prévios merecem todo o respeito, o papel do professor só se completa no

exercício de uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita reflexiva, de modo que ele possa avançar, garantindo um conteúdo substantivo e atualizado, em relação à cultura e à educação, para si e para aqueles a quem pretendem educar, ampliando progressivamente seu círculo de experiência (IAVELBERG, 2003, p. 54).

Para a autora, muitas vezes somos absorvidos pelo cotidiano escolar, reproduzindo ideias e padrões muitas vezes retirados de livros e materiais didáticos, mas com ampliação da nossa formação podemos nos tornar sujeitos de nossa própria prática educativa. Essa mudança de atitude, possibilitada pela ampliação da formação cultural, o que inclui a dimensão estética, leva a percepção de nós mesmos como mediadores de culturas, pois ao conhecer novos códigos culturais e artísticos temos a possibilidade de transformar a relação com a produção de seu meio e de outros meios culturais.

Por fim, tomamos Aranha e Martins (2009, p. 405), para encerrar nossas reflexões, quando dizem que “cada experiência estética educa o nosso gosto, nos enriquece emocional e intelectualmente, por meio do prazer e da compreensão que nos proporciona”, nos faz conhecer a nós mesmos, deixando de ser um simples conhecimento de coisas alheias a nós.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento Escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CARROL, Noël. **Filosofia da Arte**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.
- DUARTE JR, João Francisco. Entrevista. **Revista Contrapontos**. v. 12. n.º 3. p. 362-367, set-dez/2012. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>>. Acesso em: outubro de 2014.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experiências estéticas e linguagens artísticas: inquietudes e experiências estéticas para a educação. **Salto para o Futuro**. Formação Cultural de Professores, Rio de Janeiro: Ministério da Educação/TV Escola, Ano XX, boletim 07, p. 22-27, jun/2010.
- PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n.º 1, p. 183- 198, 2012.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. p. 23-35.



Compartilhando

TEATRO DE SOMBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Nayde Solange Garcia Fonseca

Maria Conceição de Oliveira Andrade

O objetivo deste relato é demonstrar como se deu o trabalho pedagógico com teatro de sombras, no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), Natal-RN, na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, composta por 19 crianças, uma inclusão por Síndrome de Asperger.

Para o desenvolvimento desse trabalho, inicialmente fizemos um levantamento acerca dos conhecimentos prévios das crianças sobre teatro de animação. Segundo Amaral (2011), teatro de animação se faz com a presença do ator manipulador que dá vida (anima) ao objeto, bonecos (luva, fios, vara, manipulação direta), máscaras, teatro de sombras e teatro negro.

Constatamos que as crianças já conheciam um dos tipos do teatro de animação, os bonecos de luvas – João Redondo (mamulengo) e fantoches, por elas utilizarem esses bonecos nos momentos da contação de histórias e de brincadeiras de faz de conta. Também destacamos que o NEI-CAp/UFRN promove, ao longo do ano, um espaço cultural em que artistas mamulengueiros realizam apresentações teatrais.

Dentre os tipos de teatro de animação, elegemos o teatro de sombras como tema de pesquisa¹⁶, que teve como objetivos: conhecer a história do teatro de sombras; conhecer diferentes gêneros textuais (fábulas, contos de fadas, lendas e poesias), apreciar esteticamente espetáculos teatrais (formar espectadores), compreender a importância da consciência corporal do ator manipulador; elaborar e produzir textos e silhuetas; vivenciar o teatro de sombras.

Utilizamos a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998), a qual articula a contextualização, leitura e o fazer artístico em articulação com os jogos teatrais propostos por Spolin (2003), que sugere: inicialmente dividir a turma em dois grupos de trabalho, o primeiro grupo representa e o outro grupo será a plateia. Ao buscar uma solução para a cena, o professor deve atentar ao foco ou ponto de concentração dos alunos a atividade proposta, ressaltando a importância da plateia para apresentar soluções cênicas e a avaliação e autoavaliação da atividade. Ao término do trabalho, deve ser garantindo que todos os alunos explicitem suas impressões.

¹⁶O Tema de pesquisa é a metodologia utilizada no NEI que articula três momentos –Estudos da realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

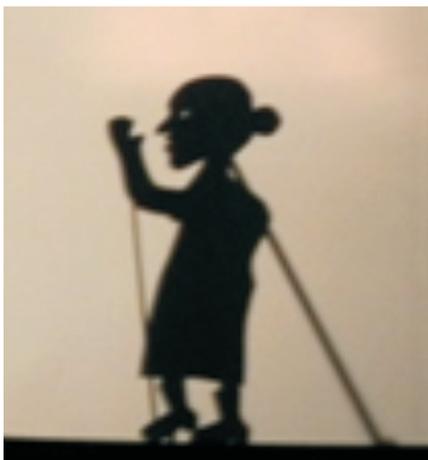


Figura 1: Sombra: Velha.



Figura 2: Sombra: Macaco disfarçado de leão.



Figura 3: Sombra: Menino

Arquivo dos Autores

Pautadas na Abordagem Triangular, iniciamos pela leitura da imagem, que se deu a partir da apreciação estética do teatro de sombras “O macaco e a velha”, apresentado pelas professoras (figuras 1, 2 e 3). No entanto, antes de assistirmos à peça, fizemos a leitura da sinopse do teatro de sombras, possibilitando assim, que as crianças levantassem expectativas e dúvidas sobre essa linguagem. Após apreciação da peça, as crianças ficaram entusiasmadas para manipular as silhuetas e conhecerem os elementos do teatro de sombras.

O diálogo entre as professoras (palco) e as crianças (espectadoras) propiciou uma interação cênica, evidenciando a importância do ator manipulador, foco luminoso, silhuetas, o efeito das sombras e reflexão sobre o texto. Também, questionamos como as crianças recomendariam a peça para que outras crianças a assistissem.

A leitura de uma peça propõe uma apreciação estética. De acordo com Dewey (2010), é nas relações entre a obra, a experiência e o espectador, que é produzido o sentido da obra de arte. A experiência estética se dá na junção entre o que a percepção recebe por meio dos sentidos e das experiências vivenciadas anteriormente. Fato que nos remete a importância da formação de espectador e do respeito às regras sociais, dentre as quais destacamos saber se comportar durante uma apresentação cênica.

No que se refere à ação da contextualização, não nos remetemos apenas em apresentá-la pelo viés histórico, mas buscamos trazer o contexto social, econômico e cultural no qual a obra foi e está inserida. Desse modo, se fez necessário estabelecermos relações entre os diferentes espaços (China, Índia, Turquia) onde se originaram o teatro de sombras, sua materialidade, confecção e formas de manipulação ao longo dos tempos. A contextualização se deu por meio de aulas expositivas dialogadas, com a utilização de slides, pautadas em artigos sobre a história do teatro de sombras, publicados na revista *Möim Möim* – UDESC, disponível no *site*: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/revista_moin_moin_9.pdf>.



Também trabalhamos a contextualização por meio da apreciação dos vídeos das companhias teatrais: Cia Truks (teatro de objetos e manipulação direta) e Cia Luzes e Lendas (teatro de sombras). Ao final, realizamos uma avaliação da aula, momento em que as crianças falaram acerca do encantamento com a movimentação das sombras, que para elas pareciam ter vida própria, uma vez que anulavam totalmente a presença do ator manipulador.

Para iniciarmos o fazer teatral com o teatro de sombras, outro eixo proposto na Abordagem Triangular, consideramos que seria mais significativo se as crianças vivenciassem experiências com suas próprias sombras. Assim, levamos as crianças para o pátio da escola e as questionamos acerca da presença e ausência da sombra. Em seguida, as crianças exploraram corporalmente a sombra na luz solar. Após experimentação de várias possibilidades corporais com as sombras, entregamos um giz para cada criança e solicitamos que desenhassem a sombra do colega no chão. As crianças se organizaram em duplas e em trios e contornaram a sombra do colega (fig. 4 e 5).



Figura 4: Desenhando a sombra (sol)



Figura 5: Contemplando a sombra (sol)

Em outro momento, levamos as crianças para o auditório da escola para vivenciamos a mesma experiência em ambiente fechado. Questionamos as crianças sobre a ausência da luz solar naquele espaço e como poderíamos projetar sombras. Após a discussão, apagamos a luz e propusemos a exploração de sombras (fig. 6) a partir da luz de vela, lanterna e luminária. As crianças descobriram que quando elas se aproximavam do foco luminoso a sombra aumentava e quando se distanciavam do foco a sombra diminuía.



Figura 6: Explorando a luz elétrica

Em seguida, usamos um varal com lençol branco como tela para exploração das sombras. Assim, para projetar as sombras, experimentamos diferentes focos luminosos com uma lanterna de policial de *light-emitting diode* (LED); luz de retroprojeto; lanterna de celular, velas e duas fontes luminosas ligadas ao mesmo tempo na mesma silhueta, projetando sombras duplas. Também usamos vários materiais para que as crianças explorassem outras possibilidades com sombras¹⁷, como por exemplo, bolas de sabão, efeito da água num recipiente de vidro, plásticos e papel celofane de várias cores, ralador de queijo e tecido rendado. As experiências e explorações dos diversos focos luminosos e materiais possibilitaram que as crianças descobrissem outros tipos de sombras (opacas e coloridas) e várias possibilidades corporais.

Para a produção do texto teatral, aproveitamos situações de leitura, como a hora da história, um momento permanente da nossa rotina escolar, no qual as crianças têm acesso diariamente aos livros de literatura infantil, revistas em quadrinhos, poesias, parlendas, lendas e adivinhas. No momento da história, priorizamos a leitura de livros literários de poemas.

Realizamos leituras compartilhadas, possibilitando atividades de pré-leitura de poesias, analisando a ilustração da capa, o título e lombada do livro, apresentando o autor e ilustrador, antecipando a leitura, ou seja, a previsão do que ainda está por vir no texto. Após as leituras, fizemos discussões acerca do conteúdo lido. Tais estratégias propiciaram, a apreciação, elaboração, criação, adaptação e construção de textos, ao mesmo tempo em que estas estratégias favoreceram o processo de aquisição da leitura e a produção do texto teatral, uma vez que o texto no Teatro une todas as partes da peça.

Como havíamos realizado um projeto literário com poemas e adivinhas, no qual contextualizamos a vida e obra de alguns autores, tais como Cecília Meirelles, José Paulo Paes, Elias José, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros e Eva Furnari, propusemos às crianças a produção de adivinhas (figura 7) e poemas (figura 8) para a produção do livro “Brincando com as palavras” (figura 9), lançado no final do ano letivo.



Figura 7: Adivinhas

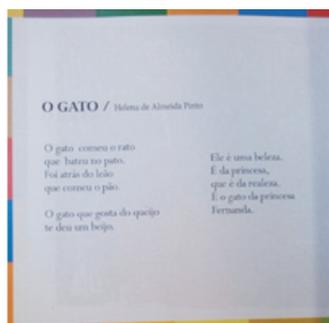


Figura 8: Poesia realizada por um aluno

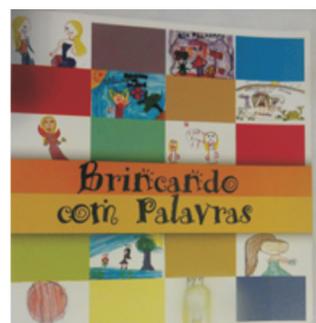


Figura 9: Capa do livro

¹⁷Experimentação com sombras - <http://www.youtube.com/watch?v=5SGA339qwYU>.

¹⁸Poesia do aluno Arthur M. Bezerra – “O relógio amarelo marca as horas e os minutos. As pessoas olham a hora, para ir embora. Para almoçar, para jantar e para dormir. No outro dia, acordar para ir para escola”.



Ao discutirmos a construção do texto para o teatro de sombras, as crianças decidiram que iriam apresentar as poesias que haviam elaborado para o livro¹⁸. Outra sugestão das crianças, que acatamos na elaboração do texto para o teatro, foi a produção de uma história coletiva como introdução do teatro, antes de apresentarem as poesias.

Desse modo, construímos coletivamente um quadro com alguns dos procedimentos do sistema dos jogos teatrais propostos por Spolin (2003) escrevendo: Onde? Lugar em que ocorre a cena; Quem? Os personagens; O quê? Ação dos personagens para resolver um conflito.

Na construção do texto, sintetizado no quadro abaixo, as crianças sugeriram usarmos, para a construção dos elementos cênicos, personagens de suas poesias, na introdução do teatro de sombras. Dessa forma, o quadro foi organizado respeitando os desejos das crianças, contemplando todos os personagens sugeridos. Construímos o texto, acrescentando falas, acontecimentos e o ambiente/lugar para cada personagem. Ressaltamos que não tínhamos a intenção de as crianças decorarem as falas, mas que estas fossem referência para improvisar a atuação/apresentação teatral.

A PRINCESA			
ONDE	QUEM	O QUE	O QUE FALAM
Jardim do castelo	Princesa Duda Fernanda, borboleta, fada.	A princesa Duda Fernanda olha a borboleta e canta “Borboleta Pequeninina”. Então aparece uma fada e a menina diz que tem um segredo, pois ainda não sabe ler. A fada diz que vai ensiná-la.	Canta “Borboleta Pequeninina” – Princesa: Eu não sei ler e já vou fazer 10 anos. – Fada: Eu vou te ensinar.
Passeio pela cidade	Princesa Duda Fernanda, fada e gato.	A princesa está passeando pela cidade com seu gato e a fada está ensinando a menina a ler as placas. Ela convida todos para sua festa de aniversário.	Placas: NEI, NATAL, NORDESTE, SHOPPING, SUPERMERCADO. – Vamos para minha casa comemorar meu aniversário.
Festa de aniversário	Princesa Duda Fernanda, fada, gato, menino.	Na festa tinha balões e um bolo, todos os convidados comemoram cantando parabéns.	

Quadro 1 – Elaboração do texto teatral

Durante a elaboração do texto coletivo, garantimos que todos tivessem o direito de voz respeitado, além das sugestões que o grupo havia acatado. O fazer, proposto na Abordagem Triangular, também esteve presente na materialidade das silhuetas pois, segundo Amaral (2007, p. 24) “o importante, ao se tentar dar vida ao inanimado, é ressaltar as peculiaridades intrínsecas da materialidade com que todo objeto é feito”. Assim, disponibilizamos algumas silhuetas, elaboradas pelas professoras durante grupos de estudos em teatro de animação, para que as crianças observassem a posição da figura humana de perfil e as articulações dos membros superiores e inferiores do corpo (figura 10, 11 e 12).

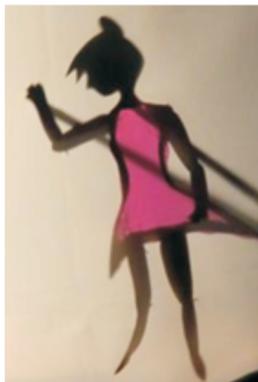


Figura 10: Bailarina



Figura 11: Chapeuzinho Amarelo



Figura 12: Baleia que engoliu o menino

Fotos: Arquivo dos Autores

Na construção de bonecos, combinamos que cada criança faria o desenho da sua silhueta, mas antes, elas deveriam pensar nas características dos personagens (gênero, tamanho, tipo de cabelo, figurino e adereços). Organizamos materiais como: papel cartão, folhas de papel A-4 (sulfite), lápis, cola, cola quente, tinta preta, papel celofane, tesoura, colchete (bailarina), percevejo (tachinha), varetas e entregamos uma folha de papel ofício A4 (sulfite) para que desenhassem, colassem e recortassem o desenho no papel cartão ou caixas de papelão. Quanto ao tamanho, lembramos que a sombra da silhueta aumenta cada vez que a aproximamos do foco luminoso.

Para articularmos as silhuetas, organizamos os materiais – furador de cinto, colchete (bailarina), cola quente, varetas finas, palitos de churrasco, barbantes e fitas coladas – e informamos que os membros (braços, mãos, pernas e pés) deveriam ser recortados 4 cm a mais para serem perfurados e sobrepô-los fixando-os com colchete ao corpo do boneco (figura 13, 14 e 15).



Figura 13: Recorte: macaco, menino e velha.



Figura 14: Articulação: velha, menino e macaco.



Figura 15: Pés articulados.

Fotos: Arquivo dos Autores



Lembramos que esse procedimento corresponde ao desejo do aluno que tem liberdade de escolha quanto a articular ou não o seu boneco. Nesse caso, a maioria das crianças articularam suas silhuetas, outros preferiram silhuetas sem articulações, como exemplo do foguete (figura 16) e do pintinho (figura 17).



Figura 16: Sombra foguete.



Figura 17: Sombra pintinho.

Fotos: Arquivo dos Autores

Durante o processo de construção das silhuetas, algumas crianças podem encontrar dificuldades na projeção das sombras. Sobre isso, destacamos como exemplo uma situação vivenciada nessa turma: uma criança que havia desenhado um relógio, ao projetar a sombra, percebeu que aparecia apenas um círculo, pois na sombra do relógio não apareciam os ponteiros nem os números. Essa criança queria articular os ponteiros do relógio. Então, decidimos primeiramente fazer a articulação dos ponteiros. O menino recortou um círculo menor que o relógio que ele havia desenhado, depois perfurou o centro do círculo e fixou os dois ponteiros (figura 18) com o auxílio de um colchete. Em seguida, ele pintou a engrenagem do relógio de preto, depois recortou com o auxílio de um prato dois círculos maiores de papel celofane, escreveu os números com uma caneta de tecido no papel celofane e fixou com percevejo e cola quente a vareta para manipulação (figura 19).



Figura 18: Engrenagem do relógio.

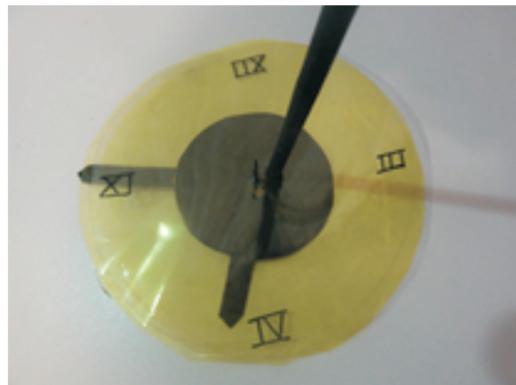


Figura 19: Relógio amarelo

Fotos: Arquivo dos Autores

Tal observação demonstra que em alguns momentos fez-se necessário utilizarmos os efeitos da transparência e recortes na silhueta para dar visibilidade aos detalhes das silhuetas. A sombra transparente se faz por meio de furos e ou recortes por onde passa a luz. As sombras coloridas são obtidas com a utilização de diferentes materiais como: papel celofane, gelatina de teatro, sacos translúcidos e/ou pintura em PVC transparente. Para evitarmos acidentes, nós, professoras, vazamos as silhuetas com o auxílio do estilete e cada criança recortou e colou o papel celofane da sua preferência (Figura 20 e 21).



Figura 20: Menina recortando celofane.



Figura 21: Menino recortando celofane.

Para a manipulação dos braços, apresentamos como modelo uma silhueta (figura 22), em sua mão foi colada a ponta de um pedaço de barbante, fixado pela outra extremidade em um palito de churrasco; tal procedimento possibilita uma melhor movimentação dos membros.



Figura 22: Vareta para manipulação do braço.



Figura 23: Vareta para manipulação da Vovó.

No entanto, nós professoras fixamos as varetas para manipulação (figura 23), uma vez que utilizamos cola quente e percevejo para fazer as manipulações das silhuetas. A vareta deve ser fixada sempre na parte superior da silhueta.



Figura 24: Manipulação das silhuetas.



Figura 25: Leitura da poesia e manipulação das silhuetas.

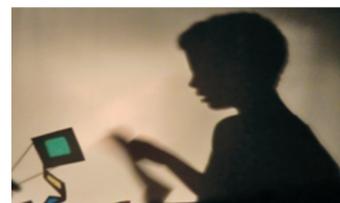


Figura 26: Leitura da poesia e manipulação das silhuetas.



Após a construção das silhuetas, organizamos a apresentação do teatro com as crianças, as quais experimentaram as possibilidades de projeção de sombras com suas silhuetas. Para a apresentação da primeira cena, uma das crianças narrou a história e as demais manipularam as silhuetas (figura 24). Na segunda cena, as crianças se organizaram em fila na ordem em que as poesias estavam dispostas no livro “Brincando com as palavras”, produzido por elas. Nesse momento, cada criança se posicionou de perfil entre o foco luminoso e a tela para representar sua poesia, evidenciando para o espectador a articulação das silhuetas e o movimento corporal das crianças. Enquanto uma criança lia sua poesia (figura 25 e 26), outra manipulava a silhueta da autora da poesia, aproximando e afastando do foco luminoso, fazendo zoom na tela, explorando assim todo o espaço cênico.

Na medida em que uma criança terminava de recitar sua poesia, ela passava imediatamente a manipular a silhueta da próxima criança que iria recitar, desse modo todas as crianças manipularam as silhuetas. Ao final da apresentação teatral fizemos uma avaliação acerca da apresentação, possibilitando que cada criança falasse sobre suas impressões e sugestões para melhorar a cena.

Para encerrar este relato, destacamos que a Abordagem Triangular, como norteadora por meio da contextualização, da apreciação estética (reflexão) e do fazer teatral, possibilitou desenvolver uma experiência com teatro de sombras na escola, utilizando também como princípios a participação, a colaboração, a interação, o diálogo, o improvisado, a liberdade de criar artisticamente e a formação de espectador. Desejamos que essa experiência sirva de incentivo para a reconstrução de novas práticas educativas com teatro de animação e ressaltamos que as atividades aqui propostas podem ser adaptadas, de acordo com a realidade de cada escola.

Referências

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação: da teoria à prática**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- ANDRADE, Maria Conceição de Oliveira. **Brincando com palavras**. Natal: EDUFRN, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. São Paulo. Ed. C/arte, 1998.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Móin-Móin – Teatro de sombras. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, ano 8, n.º 9, 2012. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/revista_moin_moin_9.pdf>. Acesso em: março de 2015.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

VIVÊNCIAS MUSICAIS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E INTERDISCIPLINAR

Paula Leme de Souza
Érica Perissotto

Primeiras reflexões

A despeito de toda tecnologia presente no cotidiano dos alunos, como jogos eletrônicos, televisão, internet, ainda vemos o encantamento dos pequenos ao cantarolarem “O sapo não lava o pé”, recitarem parlendas ou brincarem de pular corda cantando “Suco gelado, cabelo arrepiado”. Considerar a musicalidade presente no rol de conhecimentos que a criança traz à escola para iniciar o processo educativo formal torna possível a construção de mais caminhos para o ensino/aprendizagem.

Ensinar por meio da música faz parte de uma estratégia bastante antiga, além disso, essa estratégia apresenta-se como um dos pressupostos curriculares da educação em Arte e Cultura. As práticas musicais, bem como a confecção de instrumentos¹⁹ musicais feitos com sucatas, tornam possível perceber o encantamento e o deslocamento dos alunos para o mundo da fantasia, dos sons, ritmos, melodias, letras e encantos. Isso tudo promove também o desenvolvimento da abstração.

Além disso, associar a música ao universo da alfabetização possibilita não apenas o prazer de aprender sem pretensão, naturalmente, ao doce ritmo da melodia, como também possibilita sistematizar situações de aprendizagem coerentes com as habilidades de cada aluno, de acordo com seus diferentes níveis de aprendizagem.

Assim, música e alfabetização podem integrar-se às práticas educativas. De acordo com Gainza (1977), a língua materna e o canto apresentam relações entre si, podendo progredir de forma paralela para a criança, de modo a ser possível criar condições para se cantar com a mesma correção com que se fala e de se afinar o canto com a mesma precisão com que se articula e se pronuncia a língua.

Com base nesses pensamentos, desenvolveu-se, na EMEF Ministro Aníbal Freire (Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, criada em 1956) o projeto “Vivências e Experiências Musicais”.

As canções e encantos

O projeto “Vivências e Experiências Musicais” envolveu os alunos do 2º ano do ensino fundamental e as professoras Érica, regente de turma, e Paula professora responsável pelo ensino da Música na escola, em dupla regência. O projeto consistiu

¹⁹São referências bibliográficas para confecção de Instrumentos Musicais: BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003 e JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da Música. São Paulo: Seccione, 1997.





na construção de um imaginário musical, a partir da interligação de práticas coletivas musicais (vocais e instrumentais), construção de instrumentos musicais (familiares aos alunos e de orquestra), escutas musicais, concertos e alfabetização.

Com o objetivo de construir um imaginário musical nos alunos, o projeto utilizou técnicas musicais a partir da diversidade, complexidade e abrangência de dois mundos: o das canções tradicionais infantis e o da música erudita de concertos. Para tal, canções como “Tra la la la oh”, “De abóbora faz melão” e outras, foram selecionadas por apresentarem ricas características que prendem a atenção das crianças e criam possibilidades de transportá-las para um mundo de fantasias, de contato com a voz, instrumentos e músicas. As canções escolhidas ampliaram o repertório dos alunos, assim como possibilitaram o desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras do grupo.

Quanto à técnica musical escolhida pelas professoras para o projeto, temos as vivências musicais e descritivas como elementos para a prática e a criação musical, com arranjos e interligações aos propostos pelos educandos. Organizou-se coletivamente o debate sobre o uso dos materiais mais apropriados para a realização das atividades, sobre a escolha de repertórios e sobre os registros formais. Concomitantemente, desenvolveu-se o processo de alfabetização com uso dos diferentes tipos de informações musicais vivenciadas, partindo dos próprios alunos, muitas vezes, modelos para grafias e desenhos das brincadeiras musicais e das escutas que ligavam a língua materna à escrita e à leitura.

Durante o processo, buscamos fazer com que a música se tornasse parte do cotidiano da turma e desenvolvemos diversas formas para que isso ocorresse: uso de canções vocais e instrumentais, para montar produções musicais, em grupos, escutas, práticas, pesquisa de timbres, pesquisamos conhecimentos de familiares e comunidade, acerca de jogos e brincadeiras cantados de tradição infantil. Esses elementos foram essenciais para definir os sons e as formas que seriam criadas, como cores e letras que prevaleceriam para conhecer a estrutura e o som da orquestra, considerando que o objetivo final do projeto era a ida dos alunos ao concerto musical didático da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – OSESP, na Sala São Paulo. O debate e as decisões de cada grupo possibilitaram a participação de todos de forma experimental.

Ao mesmo tempo, nas aulas de Língua Portuguesa e Música, os alunos foram estimulados a construir listas com nomes das famílias dos instrumentos de uma orquestra, pesquisar músicas do cancionário popular e realizar a escrita de memória de canções utilizadas no projeto. Isso nos levou a perceber que a turma demonstrou maior concentração durante as atividades, apresentando interesse e envolvimento.

As práticas grupais junto às técnicas mobilizou a construção de conhecimentos empíricos, ancorados em teorias e experiências metodológicas, em que se percebe um mover pleno de sentidos, na busca incessante de significar espaços e imagens. Desta forma, é possível criar lugares e, nesses, as canções e o imaginário musical.

Dois fatores de relevância no ensino da música e da linguagem foram considerados: o primeiro refere-se à importância do ensino de Música na infância,

no período em que o principal enfoque é a alfabetização; o segundo refere-se à necessidade de ocorrer uma aprendizagem com domínio do cognitivo e das emoções, pois o professor não precisa ter um olhar dicotomizado entre a razão e a emoção. No universo da alfabetização, entendemos a importância de ressaltar o processo da criança se alfabetizar cultural e esteticamente, de modo que o mundo do sensível esteja lado a lado com a razão, criando significado próprio à aprendizagem.

As abordagens e possibilidades foram inseridas partindo-se das propostas curriculares de Arte. As escolhas curriculares se deram a partir da necessidade que permeia o desenvolvimento da ação criadora, da atenção e da capacidade de transformação entre a linguagem verbal das canções para a linguagem visual das imagens e signos escritos, criados coletivamente no processo. Sobre isso, Swanwick (1998, p. 10) afirma que:

[...] os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais.

No decorrer do processo, pode-se dizer que a construção das relações entre diferentes técnicas apresentadas, de diversos campos do conhecimento, não se deu, em momento algum, de forma direta e simples, de modo pacífico e harmônico. Muitas dúvidas, receios e discussões calorosas atravessaram as relações entre alunos e criação, sendo observadas durante as atividades propostas para o trabalho em grupos, na criação de arranjos, escolhas de instrumentos ou técnicas de materiais, combinações para os sons e as práticas musicais escolhidas e discutidas para cada momento musical vivenciado.

Os encantos e registros

O Projeto apresentou cinco momentos distintos, a saber:

- a) Momento de sensibilização.
- b) Prática das cantigas, jogos e construção de instrumentos.
- c) Relaxamento/escutas e roda de conversa.
- d) Registros feitos em painéis e/ou individualmente em folhas com diversas texturas e tamanhos.
- e) Visita à Sala São Paulo para o concerto didático, apresentações para pais, colegas e professores da escola em festividades previstas no calendário escolar, como a Mostra Cultural e outras.

Os primeiros três momentos encontravam-se presentes em todos os encontros e os dois últimos, vinculados a registros gráficos e usuais dispostos no processo, foram realizados em momentos diferenciados e interligados às demais práticas e grafias presentes no desenvolvimento da alfabetização de maneira interdisciplinar. Também contamos com a participação e envolvimento de pais, alunos e comunidade escolar a fim de trazerem contribuições à aprendizagem. A ida ao concerto foi possível, pois





as professoras participaram do curso de formação para professores oferecido pela Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, que concede aos alunos apreciarem um dia de concerto na Sala São Paulo.

Na sequência, seguem as descrições de cada processo.

- a) O momento de sensibilização se deu pela prática de cantigas já conhecidas e vivenciadas pelas crianças ou pela contação de histórias, também pela apresentação de uma nova cantiga ou regras de novos jogos, ou ainda, pela apresentação de instrumentos musicais, que foram utilizados no decorrer da atividade ou confeccionados pelos alunos (Figuras 1 e 2).



Figura 1 – Práticas musicais coletivas dos alunos.



Figura 2 – Desenvolvimento do projeto, confecção de Reco-Reco.

Fotos: Arquivo dos Autores

Por meio do canto, do uso correto e consciente da voz, foi possível alcançar vários objetivos musicais, entre eles, o despertar para o gosto do fazer musical de forma lúdica, a criação de condições para que as crianças pudessem se reconhecer enquanto pertencentes a um povo e a uma cultura, além do desenvolvimento do senso crítico e autocrítico, levando-os a reconhecer e a respeitar o grupo onde atuam.

Vale destacar que foi interessante perceber também, nas falas dos alunos, como conseguiam se ver na música e na construção dos instrumentos e do imaginário musical. São falas como: “O arranjo está ficando lindo, posso me sentir lá dentro da música!” ou “O regente pode ser como eu?”, ou ainda, “Se sim, posso reger também?”, ou então, “Eu posso escolher outros instrumentos para formar o grupo?”.

- b) O segundo momento esteve relacionado à prática e à vivência das cantigas e dos jogos musicais, muitos destes cantados com movimentos corporais feitos em grupo e em roda, como se pode observar na Figura 4. Estes momentos também envolveram a confecção de instrumentos, a criação de arranjos, o contato com o conhecimento das famílias, o conhecimento sobre a formação da orquestra e ainda a reflexão, comparação e internalização das músicas populares e de concerto.

As crianças foram subdivididas em grupos menores para participarem de jogos e brincadeiras de mão, estimuladas por elementos lúdicos, como fantoches,

histórias, instrumentos musicais, em atividades de percepção de sons propostos pela professora, em falas que indicavam mudanças de andamentos musicais ou formas para a música ser executada pelas crianças.

As atividades estiveram interligadas aos conteúdos de aula e permitiram que as crianças entrassem em contato com práticas de letramento. Nas canções, os temas foram: galinha, salão francês, amor, frutas, instrumentos musicais. Além disso, recorremos a brincadeiras de adivinhas, pular corda, piões, versos, canções engraçadas, dentre outros. De fato, a brincadeira é um elemento mais que prazeroso, ela é uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano em suas mais variadas dimensões.

- c) O relaxamento, terceiro momento vivenciado, geralmente acontecia com as crianças deitadas, como se pode observar na Figura 3, ouvindo o som da flauta doce tocada pela professora, com canções tranquilas, ou então com escutas musicais orquestrais, como forma de preparar os alunos para identificar a sonoridade ao presenciarem o concerto musical na OSESP. Essas práticas foram utilizadas para conhecimento de repertório, assim como para que o batimento cardíaco dos alunos fosse voltando ao seu normal e pudessem prepará-los para os próximos passos e atividades.



Figura 3 – Prática de relaxamento.



Figura 4 – Roda de conversa.

Fotos: Arquivo dos Attores

Sobre a importância da audição, aspecto tratado por nós até mesmo durante o relaxamento, Schafer (1991) nos diz que:

Somente por meio da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora: clariaudiência nas escolas, para eliminar a audiometria nas fábricas; limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a paisagem sonora para melhorá-la esteticamente – o que deve interessar a todos os professores contemporâneos.

- d) Nesse momento de prática de leitura e escrita, apresentamos aos alunos alguns trechos selecionados da obra “O Carnaval dos Animais”²⁰, de Camille Saint-Saens, e conversamos a respeito das características físicas dos animais, sobre os títulos das músicas, discutimos as relações de tamanho, peso, cores, alimentação, entre outras questões, formulando uma espécie de ficha técnica de cada animal.

²⁰Materiais, recursos e elementos do processo ensino/aprendizagem relacionados a animais foram um resgate de um estudo do meio realizado pelas crianças: a ida ao zoológico.



Como os alunos já tinham conhecimentos sobre instrumentos musicais que compõem uma orquestra, fizemos uma brincadeira cujo objetivo foi relacionar os sons dos animais aos sons dos instrumentos musicais. Nesse momento, conceitos como os de sons graves e sons agudos foram explorados.

Os alunos produziram um texto coletivo, em que a professora regente foi a escriba, referente aos animais tratados nas fichas técnicas. A partir disso, adequações na escrita foram discutidas com a turma que, nas aulas subsequentes de Artes, confeccionaram fantoches dos animais pesquisados, usados no teatrinho baseado no próprio texto criado pelos alunos. Finalmente, montamos um painel na sala de aula com a escrita e os fantoches.

Nos desdobramentos em sala de aula, das atividades e visitas realizadas no processo, os alunos socializaram fichas técnicas dos animais de cada grupo, reviram a escrita e fizeram a reescrita, compreenderam quais informações são importantes destacar para tornar a produção textual mais clara, por fim, expuseram seus trabalhos em um painel da escola.

Vale ressaltar que o trabalho proposto nessa sequência didática precedeu práticas fundamentais de leitura e escrita, como o uso de textos que as crianças já conheciam, como por exemplo, as cantigas de roda e parlendas. Muitas vezes, mesmo não conseguindo ler potencialmente o que estava escrito, os alunos faziam a correspondência entre a informação contida e o que sabiam de memória, descobrindo relações entre grafia e fonema na constituição de palavras e frases, experimentando o ler não apenas para escrever, mas para posteriormente ler o que foi escrito, a fim de discutir as adequações possíveis às frases e palavras e, assim como na música, buscar a perfeição do texto escrito na sonoridade da melodia lida.

Para tal, foi proposto um registro gráfico feito em forma de desenho e grafias das experiências realizadas em Música (Figuras 5 e 6). Assim, os alunos puderam expor sensações, sentimentos e suas compreensões do processo ensino/aprendizagem.

Considerando Barbosa (2003) e a Abordagem Triangular, não se pretende desenvolver uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte; se aspira a influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da arte, sobretudo por entendermos que a Arte não é um enfeite, mas cognição. É também uma forma para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, como elemento que representa também o trabalho do ser humano.



Figura 5 – Registro do Oboé.



Figura 6 – Registro gráfico das brincadeiras em Roda.

- e) Durante o ano letivo, os alunos participaram do concerto didático da OSESP (Figuras 7 e 8); também realizaram apresentações para a turma e a escola. Na visita à sala São Paulo, vivenciaram práticas coletivas de educação musical e se apresentaram como responsáveis em representá-la enquanto prática multicultural.



Figura 7 – Alunos na Sala São Paulo.



Figura 8 – Expectativa para o início do concerto.

Para encerrar nosso relato, afirmamos que objetivamos com ele dar a conhecer o princípio das relações entre Arte/Música/Educação nas aulas da EMEF Ministro Aníbal Freire, construído com o grupo de professores e alunos. O processo de construção de significados e sentidos a partir de presenças concretas, de signos reais e do capital simbólico ao qual estamos atrelados ainda não se encontra concluído.

Neste processo percebemos que há deslocamentos, que os envolvidos se movimentam com registros de imersão e imaginação em espaços musicais, provocando visualidades e sonoridades. As imagens que vemos trazem em si movimento, criação, Arte e histórias. Os sons que escutamos das falas e registros verbais das práticas e vivências foram atravessados pelos ritmos corporais e pelos ecos de diferentes lugares.

Vemos, assim, sujeitos que se deixaram atravessar pela língua e pelos saberes dos outros, para a tentativa de uma construção significativa dos sonhos da infância, da escola, do convívio e dos conceitos de tradição brasileira constante em cada um de nós. As canções são particularizações culturais de elementos universais utilizados como instrumentos para a compreensão da multiculturalidade e do fazer artístico. O contato com a música, seja nas práticas escolares, seja em salas de concerto, amplia e fortalece o processo de ensino de sentimentos e aprendizados. Assim ocorreu na prática aqui relatada.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo. 2003.
- GAINZA, Violeta Hemsy. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- SCHAFER, Murray Raymond. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London, UK: Routledge, 1998.



PALAVRAS, SOMBRAS E SONS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVENCIADAS NA ESCOLA

Fabiana Souto Lima Vidal
Guilherme G. B. Romanelli
Marcus Flávio da Silva
Rossano Silva

Os relatos apresentados nesta seção trazem pistas para se pensar as possibilidades de trabalhar no campo da Arte/Educação com as linguagens artísticas do Teatro ou da Música em parceria com outros componentes curriculares na escola. Desse modo, as experiências estéticas convergem com uma perspectiva de aprendizagem que favorece os diálogos, sem que o Teatro e a Música sejam colocados “a serviço” de outros saberes, o que é um importante aspecto de um ensino da arte já contemplado no texto “Ensino de Arte na Contemporaneidade: pressupostos e fundamentos”, que abre o presente Caderno.

A professora de Teatro Nayde Solange Garcia Fonseca, em parceria com a professora pedagoga Maria Conceição de Oliveira Andrade, apresenta possibilidades de um diálogo entre diferentes campos de conhecimentos, a partir da experiência com alunos do 2º ano do ensino fundamental, no Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação – UFRN, em Natal. Também trabalhando em parceria e atuando com alunos do mesmo ano escolar, a professora de Música Paula Leme de Souza e a professora pedagoga Érica Perissoto destacam a experiência vivenciada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Aníbal Freire, na cidade de São Paulo.

Os dois relatos dialogam com as discussões trazidas ao longo deste Caderno, ao respeitar as especificidades das linguagens artísticas enquanto campos que contribuem para a formação das crianças, seja a partir da ludicidade envolvida no processo de vivência e construção de um fazer teatral com o teatro de sombras ou na experimentação e descoberta das sonoridades de instrumentos construídos com sucata. Seja pela formação estética proporcionada pelas experiências enquanto espectadores de espetáculos teatrais ou em momentos de apreciação musical.

Também tomam destaque nos projetos vivenciados a busca pelo contato com práticas teatrais e musicais reais, o que pode ser experimentado em qualquer das escolas do país, bastando, por exemplo, convidar artistas da comunidade para dialogar com as crianças.

Outro aspecto que merece destaque nas experiências relatadas refere-se à interdisciplinaridade, aqui entendida a partir da contribuição de Richter (2002), que nos esclarece sobre o significado da palavra interdisciplinar e nos leva a entender que o prefixo “inter” indica inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que uma se sobressaia sobre a(s) outra(s). Isso fica evidente nos relatos quando diferentes campos de conhecimentos estabelecem uma relação de colaboração e harmonia, diluindo as fronteiras e propiciando o diálogo, como por exemplo, com a

Língua Portuguesa, no momento de aprendizagem de diferentes gêneros textuais, envolvendo pesquisa, leitura e produção de textos, ou ainda, no estudo da história de diferentes tradições e produções culturais. É importante aqui refletir sobre o que foi trabalhado no Caderno 3, Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, colocando em destaque os diferentes pressupostos adotados ao longo dos Cadernos do PNAIC 2015.

No que se refere à Abordagem Triangular, os relatos ressaltam como ela tem sido norteadora de práticas em Teatro e em Música no universo escolar. De modo específico, respeitando os critérios estabelecidos pelas professoras envolvidas e de acordo com as necessidades dos projetos, a leitura, o fazer artístico e a contextualização foram ações contempladas nos dois relatos. Este aspecto nos leva a entender que a Abordagem Triangular oferece elementos para pensar as diferentes linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – respeitando as especificidades de cada uma delas.

Por fim, destacamos que os relatos desta seção enfatizam parcerias entre o campo da Arte e a Língua Portuguesa, evidenciados pelo trabalho entre as pedagogas e as professoras de Teatro e de Música, mas outras possibilidades de diálogos podem ser exploradas, por exemplo, diálogos com a Matemática, com a Geografia e entre as linguagens artísticas, possibilitando diferentes formas de aprendizagem e contribuindo para uma formação mais ampla das crianças. É importante refletir sobre as possibilidades que uma mesma atividade pode proporcionar, e como estas possibilidades se diferenciam em função dos conhecimentos que o professor tem condições de mobilizar em cada situação ou em cada turma. Assim, as limitações de tempo e espaço não permitiram que fossem abordadas muitas das coisas que foram trabalhadas em sala de aula, mas é certo que cada professor poderá desenvolver novas possibilidades a partir do que foi mostrado aqui.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula, Ano 02. Unidade 05. Brasília: MEC/SEB, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.





Para Aprender Mais



Sugestões de Leituras

Linguagem artística: Dança

1. LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
Primeira obra publicada no Brasil com os estudos de Rudolf Laban. Organizado por Lisa Ullmann, este livro explora relacionamento entre as motivações interiores do movimento e o funcionamento exterior do corpo. Contém ainda numerosos exercícios e uma seleção de cenas mímicas que se destinam à sensibilização intelectual, emocional e física.
2. MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
Com abordagem teórico-prática, este livro busca aprofundar e detalhar discussões relativas a currículo, corpo, história e educação de professores.
3. MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
Na LDB n. 9394/96, a Arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória no currículo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é uma das áreas curriculares e a dança é indicada como linguagem artística diferenciada a ser trabalhada pelas escolas. Agora a tarefa dos educadores artísticos é colocar essas conquistas em prática, nas escolas, de maneira crítica, fundamentada e significativa. Esta obra tem como objetivo discutir na teoria propostas práticas para o ensino de dança no século XXI.

Sites:

<http://novo.itaucultural.org.br/?s=dan%C3%A7a>.

Página do acervo de Dança do Itaú Cultural, que é um instituto voltado para a pesquisa e produção de conteúdo e para o mapeamento, o incentivo e a difusão de manifestações artístico-intelectuais. Em um de seus programas Rumos Itaú Cultural, pode-se observar um acervo sobre a Dança no Brasil.

<http://www.grupocorpo.com.br/>.

Site oficial de uma das principais Companhias de Dança Contemporânea do Brasil. Aqui encontram-se as principais obras da companhia para visualização.

Linguagem artística: Artes Visuais

1. PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In.: PILLAR, A. D. (org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
Neste livro são discutidas questões importantes para o pensamento contemporâneo das Artes Visuais, como a questão da leitura e da releitura, o

desenvolvimento do sentido estético, as relações entre arte e tecnologia, além do diálogo entre arte, cultura e cotidiano.

2. RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

Neste livro a autora trata do ensino intercultural das Artes Visuais. Para tanto, aborda questões relacionadas a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano. Constitui-se uma importante referência para discutir Arte para além das imagens sacralizadas deste campo.

3. RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Neste artigo, a autora nos traz reflexões sobre a Abordagem Triangular numa perspectiva contemporânea, em diálogo com o pensamento complexo de Edgar Morin. Também nos faz pensar nas possibilidades de trabalhar as ações da Abordagem Triangular.

Sites:

[<http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/videos.asp>](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/videos.asp)

Este *site* integra a grade da TV Escola, um canal do Ministério da Educação, e tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores. No site é possível encontrar vários programas, vídeos, entrevistas e textos relacionados ao campo da Arte/Educação.

[<http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_maleta_toda_beleza.pdf>](http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_maleta_toda_beleza.pdf)

Neste *site* é possível encontrar o material produzido com o objetivo de discutir questões sobre a beleza e para pensar além da imagem. Também é possível acessar o texto “Cultura, Arte, Beleza e Educação”, de autoria de Ana Mae Barbosa, que nos dá aporte para pensar arte e cultura de modo amplo.

[<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>](http://enciclopedia.itaucultural.org.br/)

Neste *site* é possível acessar material sobre importantes marcos e artistas da Arte Brasileira. Também encontramos um espaço para pesquisar palavras, movimentos que dizem respeito ao campo da arte, além de poder acessar imagens e vídeos, dentre os quais destacamos a palestra do Celso Favaretto “ISTO é Arte?”

[<http://www.anpap.org.br/>](http://www.anpap.org.br/)

Neste *site*, da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, é possível acessar os anais dos encontros, dentre os quais tem um comitê específico – Comitê de Arte/Educação – com trabalhos voltados para o campo das Artes Visuais.

[<http://faeb.com.br/>](http://faeb.com.br/)

O *site* da Federação de Arte Educadores do Brasil constitui-se como espaço para informações acerca não apenas das Artes Visuais, mas das demais linguagens,





Dança, Música e Teatro. Neste site é possível acessar alguns anais dos últimos Congressos da Federação de Arte Educadores do Brasil.

Linguagem artística: Música

1. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

A obra traz uma ótima revisão dos mais importantes educadores musicais do século XX. Esse conjunto de “Pedagogias musicais”, como as autoras se referem, traz de forma clara e densa as propostas de referências como Dalcroze, Kodály, Orff e Suzuki, entre outros. Trata-se da mais importante obra em português para fundamentar historicamente e metodologicamente a prática pedagógica em Educação Musical.

2. ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: IBPEX, 2009.

A proposta é direcionada a professores, pais e qualquer pessoa que goste de música. Com um texto fluido e divertido, a autora trata de questões fundamentais na discussão da relação entre as pessoas a música, além de trazer muitas referências científicas.

3. FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio. **Cancioneiro folclórico infantil**, volumes 1, 2 e 3. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005, 2009 e 2013.

Cada livro traz uma coletânea de músicas, com breve descrição e partitura. Além do texto, há também dois CDs para cada volume, incluindo a gravação de todas as músicas, com arranjos muito originais e todas as versões em playback.

Sites:

[<https://www.youtube.com/>](https://www.youtube.com/)

O tradicional site de busca de vídeos permite encontrar uma quantidade quase ilimitada de gêneros e estilos, indo de Mozart à moda de viola e de música peruana à música javanesa. À medida que os procedimentos de busca se refinam, é possível encontrar muitos vídeos correspondentes ao que procurávamos, proporcionando novas descobertas. Destacamos o conjunto de vídeos sobre instrumentos, bastando digitar “Meu Instrumento Trama Radiola” seguido do nome do instrumento que se pretende pesquisar. Por exemplo, se sua pesquisa for sobre o violino, basta digitar no Youtube “Meu Instrumento Trama Radiola violino”: você fará ótimas descobertas.

[<http://www.lengalenga.com.br/>](http://www.lengalenga.com.br/)

O site é parte de um projeto que produziu publicações e gravações sobre jogos de mãos. No menu da página inicial sugerimos escolher “músicas e brincadeiras” para descobrir, na parte de baixo da página, alguns exemplos de jogos de mãos recolhidos pelo projeto, incluindo a gravação da brincadeira e suas várias formas de jogar.

Linguagem artística: Teatro

1. SANTOS, Vera B. dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Nesta obra a autora mostra a importância das brincadeiras de faz de conta e das representações teatrais para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças e aponta a importância da mediação dos pais e professores nos momentos das brincadeiras infantis.

2. SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. [tradução Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Esta obra destina-se aos professores que desejam introduzir atividades de teatro em sua sala de aula. A autora ressalta as múltiplas dimensões dos jogos teatrais e sua importância no desenvolvimento da comunicação por meio da escrita, do discurso e de formas não verbais.

3. ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Nesta obra a autora propõe uma reflexão sobre a cena que se faz como acontecimento do presente e não mais como representação. Rever as principais metodologias de ensino e aprendizagem do teatro fundamentadas na noção de drama e de teatro dramático, além de discutir as mudanças que revolucionaram as concepções de fazer, ver, pensar e ensinar o teatro.

4. CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.

Nesta obra vamos encontrar, de forma objetiva e divertida, os dez pecados mais comuns cometidos nos palcos de teatro para infância e juventude. O autor, crítico de teatro infantil em São Paulo, discute com bastante propriedade o tema e aponta alguns caminhos para quebrar os estereótipos e o círculo vicioso dos diminutivos aplicados na arte produzida para criança e jovens.

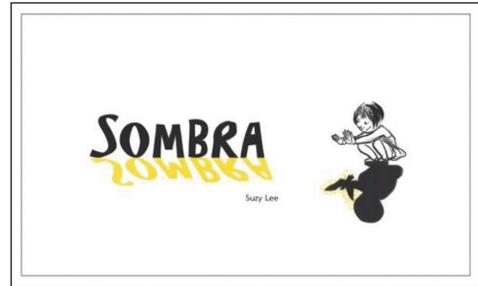




Sugestões de Atividades

MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Retomada do encontro anterior.
2. Leitura para deleite: *Sombra* (Suzy Lee).
3. Leitura da seção “*Iniciando a conversa*”.
4. Em pequenos grupos, fazer uma reflexão sobre o que é a Dança para cada um de nós e como ela é ensinada e aprendida na escola e registrar as conclusões. Socializar com o grande grupo as experiências em dança vistas nas escolas.
5. Leitura e discussão do texto 1 da Seção *Aprofundando* (“*Ensino de Arte na Contemporaneidade: pressupostos e fundamentos*”) para refletir sobre a historicidade do Ensino de Arte, e mais especificamente, para refletir sobre a linguagem da Dança no contexto educacional.
6. Leitura e discussão do texto 2 da Seção *Aprofundando* (“*Afinal, que dança é essa? Refletindo sobre o Ensino da Dança no Ciclo de Alfabetização*”). A leitura deve permitir que os professores:
 - Entendam a proposta Dança no Contexto, possibilitando extrapolar os dois modelos citados no texto, o tecnicismo e o espontaneísmo;
 - Sistematizar os elementos da Dança no Contexto: os subtextos da dança, os textos da dança e os contextos da própria dança, relacionados ao contexto dos alunos e;
 - Relacionar os elementos da Dança no Contexto com os Direitos de Aprendizagem em Dança.
7. Em pequenos grupos, fazer uma reflexão sobre o ensino de Artes Visuais na escola, relatando as conclusões para socialização no grande grupo.
8. Do texto 3 da Seção *Aprofundando* (“*O ensino das Artes Visuais no ciclo de alfabetização*”), leitura e discussão dos itens:
 - “*Pressupostos contemporâneos para o ensino das Artes Visuais*”;
 - “*Como e o que se trabalha com a leitura de imagens? O que significa a contextualização? O que falamos quando argumentamos o fazer enquanto ação importante para a prática do ensino das Artes Visuais? Quais as práticas artísticas possíveis na escola?*”



Orientar a leitura para a discussão sobre as três ações da Abordagem Triangular e as possibilidades de se trabalhar estas ações nas aulas de Artes Visuais.

MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: *Chapeuzinho Vermelho e as Cores* (Angelo Abu)
2. Em pequenos grupos e posteriormente com o grupo todo, realizar uma rodada de discussão sobre as experiências musicais de cada um, lembrando a infância, a adolescência, a vida social e a vida profissional. Todas as ideias deverão ser escritas na forma de tópicos para servir de comparação com o texto que será lido.
3. Realizar a leitura do texto 4 da seção *Aprofundando* (“*A música em todo lugar e também na escola*”) e promover um debate sobre a descrição das experiências pessoais levantadas na discussão anterior e as teorias apresentadas no texto. Nessa fase construir uma grande tabela com duas colunas e diversas linhas. Na coluna da esquerda escrever o título “*nossas experiências*”, sistematizando o que foi levantado pelos grupos, na coluna da direita, colocar o título “*o que a literatura nos conta*”, transcrevendo as ideias do texto que correspondem às nossas experiências de vida. Nesse processo é muito importante lembrar que tais experiências também são vividas por nossos alunos.
4. Discutir em grupo conceitos sobre o que seria a “alfabetização musical”, destacando as ações que contribuem para a construção da autonomia das crianças diante do mundo sonoro e musical em que vivem. Nesse momento, também explorar a diversidade cultural da equipe, promovendo uma “troca secreta de repertórios”, cujo objetivo é exercitar a ampliação de repertório.



Reprodução

Dicas para auxiliá-lo na condução da atividade “troca de repertórios”

- Cada um escreverá em um pedaço de papel sem identificação, uma música que goste muito e que provavelmente os colegas não conheçam (se não lembrar o nome da música, pode colocar um pedaço da letra, e/ou o compositor).
- Os papéis serão colocados em uma urna (pode ser uma caixa de sapato) para que fiquem todos misturados.
- De um em um, cada um pegará um papel escrito por um colega (cuidando para não pegar o próprio papel).
- Com o papel em mão, cada professor tentará imaginar que tipo de música é aquela, pensando no tema da música, nos instrumentos utilizados (instrumentação), no gênero e estilo que representa.
- Depois da explicação de quem pegou o papel, aquele que escreveu originalmente o nome da música explicará aquela música, mostrando, se



possível, um exemplo (cantando ou mostrando a gravação que trouxe. Se houver conexão com internet, as músicas citadas poderão ser encontradas no *site Youtube*).

5. Ler em pequenos grupos o texto 5 da seção *Aprofundando* (“*Ser ou não Ser Teatro? A Experiência Cênica como Prática Teatral*”) e socializar as impressões com o grande grupo.
6. Realizar leitura do relato “*Teatro de sombras nos anos iniciais do ensino fundamental*”, da seção *Compartilhando*, e construir uma sequência didática, com o seu grupo, fazendo uso dos aspectos **onde**, **quem** e **o quê** descritos no relato e discutidos no texto 5 “*Ser ou não Ser Teatro? A Experiência Cênica como Prática Teatral*”. Essa sequência está indicada como tarefa de escola e portanto deve ser adaptada aos seus alunos.

TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Pesquisar obras no Acervo Complementar que contemplem conhecimentos na área de Arte. Após a leitura, planejar ações curriculares baseadas nos pressupostos contemporâneos para o ensino de Arte, dando atenção às ações de ler, contextualizar e fazer.
2. Aplicar a sequência didática construída em grupo nos momentos de formação.
3. Realizar a leitura da Proposta Curricular da escola e/ou da Rede de Ensino, refletindo sobre qual é o papel dado ao conhecimento na área de Arte nessa(s) proposta(s).
4. Rer o texto *“Ensino da Arte na contemporaneidade: alguns pressupostos e fundamentos”* da seção *Aprofundando o Tema* e após refletir sobre as mudanças do Ensino de Arte escreva uma narrativa que indique seu percurso pessoal com o conhecimento sobre o ensino de Arte, descrevendo tanto seu aprendizado escolar como aquele que ocorreu em outras instituições (igrejas, academias de arte, cursos, museus, entre outros espaços educativos/culturais).
5. Ler o texto *“Afim, o que é essa formação estética?”* da seção *Aprofundando o Tema*, partindo dessa reflexão proposta, procure listar, visitar, fotografar, registrar locais em sua comunidade no qual aconteçam atividades artísticas/culturais que podem ser pensadas e inseridas no seu planejamento de modo a contribuir para a sua própria formação estética e para a formação estética dos seus alunos.

