

O Ensino de Arte nas Séries Iniciais - Ciclo I





O ensino de arte nas séries iniciais - ciclo I

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador	Cláudio Lembo
Secretária da Educação	Maria Lucia Vasconcelos
Secretária-Adjunta	Carmen Annunziato
Chefe de Gabinete	Evandro Fabiani Capano
Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas	Sonia Maria Silva

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Diretor Executivo	Willian Sampaio de Oliveira
Chefe de Gabinete	Carlos Roberto Barretto
Diretora de Projetos Especiais	Leila Rentroia Iannone

Sumário

O Ensino de Arte nas séries iniciais do Ciclo I	5
Projeto: Arte no Ciclo I.....	9
No País das Maravilhas	17
Dança	57
Música.....	87
Teatro	131
Artes Visuais	181
Considerações Finais.....	227



Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas

S239e São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. - São Paulo : FDE, 2006.
232 p., il., fotos

1. Educação artística 2. Ensino de arte 3. Ensino fundamental I. Ventrella, Roseli Cassar. II. Garcia, Maria Alice Lima. III. Título

CDU: 371.3:7

O Ensino de Arte nas séries iniciais do Ciclo I

...até parece de mentira e até parece de verdade.

Só é verdade no mundo de quem gosta

de inventar, como você e eu.

Clarice Lispector

Reconhecendo a importância da Arte na formação e desenvolvimento das crianças e na construção de pessoas sensíveis, confiantes, transformadoras, que se percebam como únicas e valorizem sua forma de ser e perceber, a Secretaria de Estado da Educação, apresenta *O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I*.

O livro é uma organização do material e registros de parte do processo de formação dos profissionais de arte no projeto – Ensino de arte nas séries iniciais – que tem como principal foco a orientação e fundamentação de profissionais em uma proposta de educação estética e artística baseada em uma concepção de mundo que se desdobra e que se amplia com questões que integram arte, educação e cultura.

É importante ainda destacar que o trabalho aqui registrado entende arte como linguagem e conhecimento. Portanto, fazer arte é, no nosso entender, uma das mais ricas formas de expressão de nossos sentimentos, idéias e pensamentos. “O ensino de arte deve propiciar um espaço favorável às descobertas realizadas pela criança, permitindo assimilá-las, transformá-las e expressá-las de forma natural e prazerosa”.

Neste contexto, uma das importantes finalidades deste trabalho é levar o professor a refletir sobre um plano no qual encontre possibilidades de ensinar/aprender arte de modo significativo e competente, pois a responsabilidade primordial do professor do Ciclo I está pautada em favorecer aos alunos, além da produção e leitura dos códigos não verbais, o acesso ao patrimônio histórico e artístico construído pela humanidade, sem perder de vista o cotidiano dos educandos e da comunidade escolar.

Sonia Maria Silva
Coordenadora da CENP

*Várias mãos tecem idéias,
constroem propostas,
concretizam projetos,
diferentes olhares abrem portas,
escancaram janelas, descortinam horizontes ...*

Os autores

Roseli Cassar Ventrella é Licenciada pela Faculdade Santa Marcelina, Mestre pelo Instituto de Artes da Unesp. É co-autora dos livros didáticos Projeto educação para o século XXI: link da arte, idealizadora e co-autora da coleção de livros paradidáticos *Arte e Contexto* e Membro da Equipe Técnica e Pedagógica da CENP, coordena o Projeto Ensino de Arte no Ciclo I.

Maria Terezinha Telles Guerra, Assessora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; docente na Pinacoteca do Estado; integrante da Equipe de Currículo do Cenpec, co-autora do livro: *A língua do mundo-poetizar, fruir e conhecer Arte* (FTD) e de diversas outras publicações.

Lenira Peral Rengel é professora, coreógrafa, pesquisadora. Exerce atividade didática nas áreas da Arte e da Educação, tratando do papel fundamental do uso da movimentação do corpo no

aprendizado. Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Artes pela Unicamp.

Yara Caznok, Mestre em Psicologia da Educação (PUC/SP) e Doutora em Psicologia Social (USP), concentra suas pesquisas nas áreas de Educação e Percepção Musicais. Foi professora da FASM (SP), assessora da SME de São Paulo (1990-92), diretora da Escola Municipal de Iniciação Artística (SP, 1993). Desde 2003 é assessora da SEE de São Paulo no projeto *Arte no Ciclo I*. Publicou inúmeros livros e artigos, e desde 1993, é professora do IA da Unesp.

Flávio Desgranges é diretor teatral, dramaturgo e professor na área de Teatro e Educação da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Doutor em Educação pela USP, o autor realizou, em 1999 e 2000, estágio no Centro de Sociologia do Teatro

da Universidade Livre de Bruxelas. É autor, entre outros, do livro *A Pedagogia do Espectador*, pela Editora Hucitec.

Edith Derdyk, artista plástica, ilustradora e arte-educadora. É autora dos seguintes livros: *Formas de Pensar o Desenho* e *O Desenho da Figura Humana*, (Editora Scipione, 1988 e 1989 respectivamente); *Linha de Costura* (Editora Iluminuras/1997); *Linha de Horizonte - por uma poética do ato criador* (Editora Escuta/2001). Atualmente tem ministrado cursos livres e de aprofundamento para professores no Instituto Tomie Ohtake.

Maria Alice Lima Garcia, psicóloga e integrante da equipe técnico pedagógica da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP desde 1997, co-autora do livro *Memória e Brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*.

PROJETO: ARTE NO CICLO I

*“Os limites de minha linguagem
denotam os limites do meu mundo”
Wittgenstein*

INTRODUÇÃO

Pensar um projeto de Arte na escola e, especialmente um projeto que contemple o ensinar/aprender Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, requer a clareza de dois pontos fundamentais:

1. Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade;

2. Arte é linguagem, portanto, um sistema simbólico de representação.

A escola, local privilegiado onde os saberes acumulados pelo homem e aqueles que serão produzidos coletivamente são compartilhados na busca da construção do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade, não se completa se não contemplar em seu currículo o ensino competente nas linguagens artísticas.

O professor que leciona nas séries iniciais, tendo como foco principal o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, tem o dever de possibilitar às crianças o acesso também à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da Arte. Manipular, organizar, compor, significar,

decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais são requisitos indispensáveis ao cidadão contemporâneo. A leitura de mundo, o letramento, vão além do texto escrito...

Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE

O objeto de conhecimento da Arte é o próprio universo da Arte. Na escola fundamental o foco dos estudos artísticos está centrado em algumas de suas linguagens: a música, o teatro, a dança e as artes visuais, vistas como “um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações mediante a realização de formas artísticas. Ou seja,



Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Sylvio Torquato Junqueira / 4ª Série
Profª. Solange Maria Garbellini Diab
Um bicho esquisito

*Manipular, organizar, compor,
significar, decodificar, interpretar,
produzir, conhecer imagens visuais,
sonoras e gestuais/corporais
são requisitos indispensáveis ao
cidadão contemporâneo. A leitura
de mundo, o letramento vão além
do texto escrito...*

entendemos que aprender Artes envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, por meio do desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura por meio da história e como conjunto organizado de relações formais. (PCN – Artes)

Desta forma, de acordo com as Propostas Curriculares para o Ensino da Educação Artística – SEE/CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais -MEC, são três os eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem em Arte:

1. Produção em Arte: o fazer artístico

É o próprio ato de criar, construir, produzir. São os momentos em que a criança desenha, pinta, esculpe, modela, recorta, cola, canta, toca um instrumento, compõe, atua, dança, representa, constrói personagens, simboliza...

Esse processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético inclui atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura onde vive esse aluno. É necessário pesquisar, experimentar incessantemente na busca do signo que representará a sua idéia. Esse fazer é exclusivo de cada um, por isso mesmo cada produção artística tem a marca única de quem a fez, porque é a maneira particular de cada ser humano exteriorizar



*Diretoria de Ensino de Americana / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Fabio Junqueira Franco / 4ª Série / Profª. Vera Lúcia
Alice no País das Maravilhas*



*Diretoria de Ensino de Sertãozinho / Arte – Ciclo I
EE Adelino Bazan*

sua visão de mundo, sua forma de pensar e sentir a vida.

2. Fruição: apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado

Arte é linguagem. A apreciação estética é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal. Supõe a decodificação dos signos das linguagens da arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades, etc. É uma “conversa” entre o apreciador e a obra, em que estão presentes também a intuição, a imaginação, a percepção.

O professor deverá proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de Arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas..., assim como as produções da própria classe envolvida.

3. Reflexão: a Arte é produto da história e da multiplicidade das culturas humanas

Além do fazer e do apreciar arte, é de fundamental importância a contextualização da obra de arte; todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como esse momento se reflete nela. Pensar a Arte como objeto de conhecimento. É a história da produção artística. De que outra forma

ter acesso à compreensão, por exemplo, da “Guernica” de Picasso?

Além do conhecimento da história das Artes: obras, autores, artistas, intérpretes, dramaturgos, coreógrafos, movimentos artísticos, estilos, gêneros, etc, essa reflexão sobre a Arte inclui também o conhecimento específico de cada linguagem artística: seus elementos, regras de composição, estilos, técnicas, materiais, instrumentos...

Também é objeto de estudo a divulgação da produção artística: museus, galerias, teatros, apresentações musicais e coreográficas, a mídia, jornais, revistas, emissoras de rádio, TV ... , assim como as profissões relacionadas a todo o universo da Arte.

Fazendo Arte, expressamos quem somos, como nos sentimos, como pensamos; nos damos a conhecer ao outro.

Conhecendo e fruindo arte, ampliamos nossa percepção de mundo, nossa relação com o outro: com uma criança, uma cultura, uma época, enfim, é a humanidade que se dá a conhecer.

ARTE E CRIANÇA

Toda criança, antes de entrar na escola, “faz arte”... Desenha, pinta, faz esculturas de areia, canta, dança, toca instrumentos (ainda que batendo tampas de panelas), cria personagens... São potencialidades plenas de expressão criativa cujas possibilidades de se manifestar geralmente não ocorrem na escola.

O jogo simbólico, a percepção, a ima-



*Diretoria de Ensino Sul 2 / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Paulo Octavio de Azevedo / 4ª Série B / Prof. Tarcísio Mirandolla
Empapelado*



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. Mario Frota Escobar / 4ª Série A / Prof.ª Ana Valente
Modelagem - Um Bicho Esquisito*



*Diretoria de Ensino de Americana
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Luís Chrisóstomo de Oliveira / 4ª Série B
Profª. Maria José da Silva
Desenho do Bicho Estranho*



ginação, a fantasia, a busca de um significado para o sentido da vida raramente encontram espaço nas salas de aula que, infelizmente, ainda adotam como prática a cópia, a imitação, a reprodução de modelos estereotipados, a massificação de propostas e de resultados.

A mudança se faz urgente!

O PROFESSOR DE ARTE

Arte se ensina e Arte se aprende. Para tanto, o papel do professor enquanto mediador entre Arte e criança é de fundamental importância.

Um professor que saiba do real significado da Arte na educação, tenha clareza de seus objetivos, que conheça Arte, que

conheça a criança... Um professor investigador, que instigue, alimente, desvele, amplie e aprofunde o repertório artístico e estético de suas crianças. Alguém que saiba Arte e saiba SER professor de Arte, como dizia Mariazinha Fuzari.

CONTEÚDOS

Como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, as aulas de Arte devem contemplar as linguagens da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, dentro dos três eixos articuladores citados anteriormente. Dessa forma, em linhas gerais, alguns conteúdos a serem contemplados seriam:

a. ARTES VISUAIS:

1. O fazer artístico: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas, etc...

Apropriação desse fazer; reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens; experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas; busca de uma forma pessoal de expressão.

2. Apreciação significativa: convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional); identificação de significados expressivos; reconhecimento e experi-

mentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual; identificação de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais...

3. *Produção cultural e histórica*: observação, estudo e compreensão de diferentes obras de Artes Visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história; reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas; contato freqüente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções; freqüência a museus, galerias, exposições, mostras, ateliês, oficinas.

b. MÚSICA

1. *O fazer artístico*: interpretações, arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos (individual e grupal) baseados nos elementos da linguagem musical; experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias; canto, notação musical, criação de letras de canções; traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música...

2. *Apreciação significativa*: percepção e identificação dos elementos da linguagem musical; identificação de instrumentos e materiais sonoros; percepção das conexões



ões entre as notações a linguagem musical; discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes...

3. *Produção cultural e histórica*: movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas associados a contextos históricos, sociais, geográficos, observados na sua diversidade; fontes de registro e preservação (partituras, discos...) músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos, na história da música; a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; músicas e apresentações musicais e artísticas das

Diretoria de Ensino de Miracatu / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE João Adorno Vassão / 1ª Série
Profª. Vilma Alves Carneiro
Alice no País das Maravilhas



Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Sylvio Torquato Junqueira / 4ª Série
Profª. Solange Maria Garbellini Diab
Um Bicho Esquisito



Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra – Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Sylvio Torquato Junqueira / 4ª Série – Profª. Solange Maria Garbellini Diab
Um bicho esquisito

comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural; em outras épocas e na contemporaneidade.

c. DANÇA:

1. *O fazer artístico*: interpretações, arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos (individual e grupal) baseados nos elementos da linguagem da dança; criação de pequenas coreografias...

2. *Apreciação significativa*: reconhecimento de e distinção das diversas modalidades de movimentos e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança; identificação de forma, volume,

peso, formas de locomoção, deslocamento, orientação no espaço, direções, planos, velocidade, tempo, ritmo, desenho do corpo no espaço...

3. *Produção cultural e histórica*: identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais; contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura; identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas; pesquisa e frequência às fontes de informação e co-

municação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registros em dança), assim como junto a grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos; registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

d. TEATRO:

1. *O fazer artístico*: jogos de atenção, observação, improvisação, reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora; pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som; exploração das competências corporais e de criação dramática; utilização da expressão e comunicação na criação teatral; interação ator-espectador; criação de textos e encenação com o grupo;

2. *Apreciação significativa*: compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral; observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro; reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.);

3. *Produção cultural e histórica*: identificação das manifestações e produtores

em teatro nas diferentes culturas e épocas; pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro; frequência junto aos grupos de teatro e às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região; elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

Bibliografia:

DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

GUERRA, Maria Terezinha T.; Martins, Mírian Celeste; Picosque, Gisa. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

GUERRA, Maria Terezinha T. *Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o fluxo do Ciclo II*. São Paulo: CENPEC (não publicado)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Secretaria do Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEF, 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino da educação artística: 2º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992



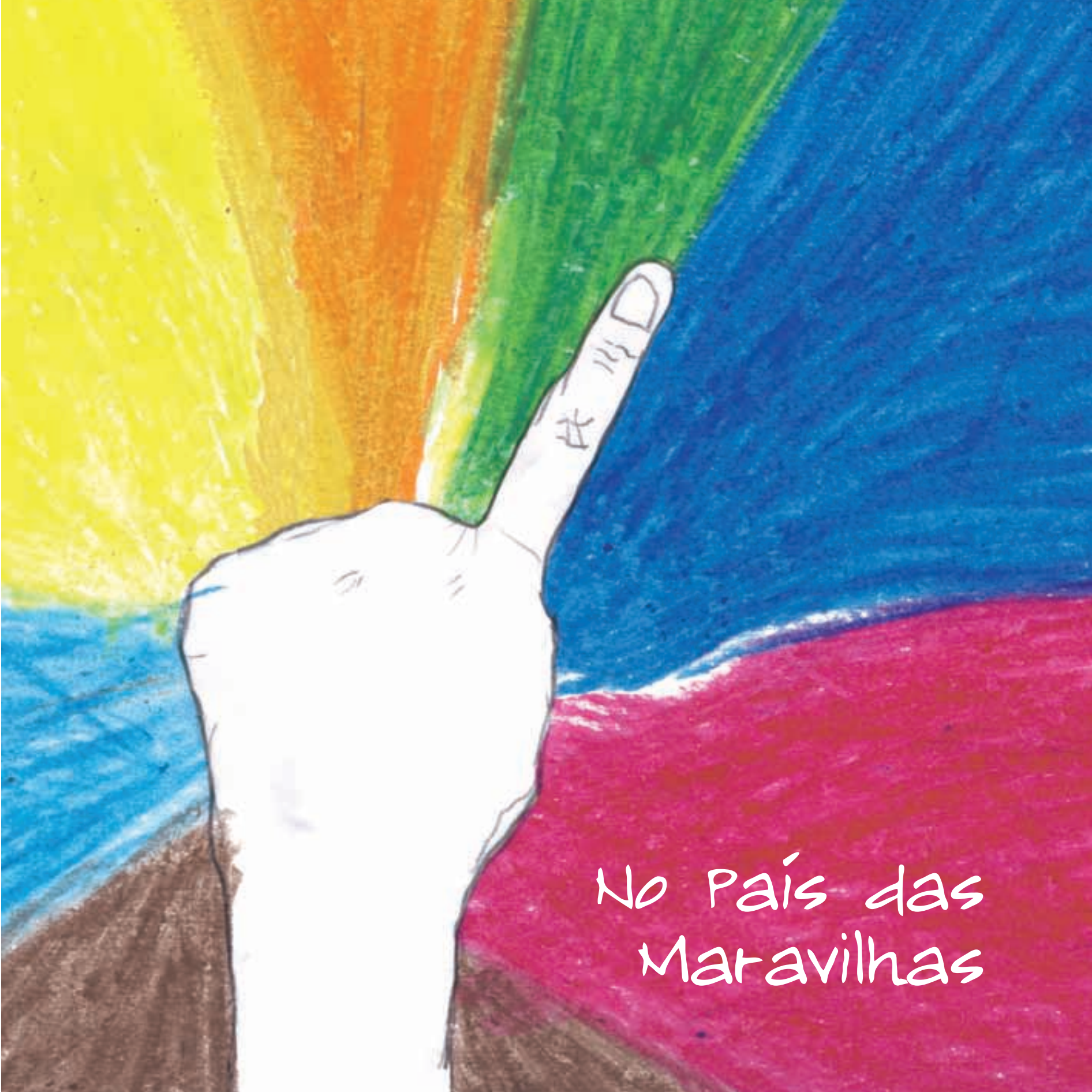
Diretoria de Ensino de São Carlos / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE João Jorge Marmorato / Profª. Keyla
Alice no País das Maravilhas



Diretoria de Ensino de Assis / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Atílio Dextro / 4ª Série B / Profª. Maria Brígida
Dança



*Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Sylvio Torquato Junqueira / 4ª Série
Profª. Solange Maria Garbellini Diab
Um Bicho Esquisito*



No País das
Maravilhas



*Diretoria de Ensino de Americana / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. José Domingues Rodrigues
Um Bicho Esquisito*



Breve Histórico

Quando se fala em ensino de Arte nas séries iniciais, é inevitável não vir à memória a experiência já ocorrida na rede pública estadual, quase no final da década de 80, quando da implantação das aulas de Educação Artística no então chamado Ciclo Básico. Desta forma, quando em 2002, o Prof. Dr. Gabriel Chalita, à frente da Secretaria de Estado da Educação, anunciou a inserção do Ensino de Arte no Ciclo I, com aulas ministradas pelo professor especialista, a partir de 2003, além da comemoração por tão boa notícia, a experiência anterior fez-se muito presente: em reuniões, encontros, debates entre educadores, pedagogos, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores, coordenadores, oficinas pedagógicas, professores... Erros e acertos do passado foram lembrados, revistos, pensados, reatualizados...

Foram realizados, então, dois Fóruns de Ensino de Arte, dos quais participaram todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, representadas pelo ATP de Arte, um supervisor e três professores de Arte de cada região. Nestes dois momentos, entre outras atividades, também foram realizados grupos de estudos que tinham, entre outras tarefas, que pensar, discutir, refletir sobre a importância da inclusão do Ensino de Arte no Ciclo I e quais encaminhamentos viabilizar a partir daí. Dessas discussões, reflexões e encaminhamentos de sugestões, certezas e dúvidas se fizeram presentes; alegria pela conquista e medo

do novo; a vontade de mergulhar no trabalho e também a insegurança de por em prática algo ainda, por muitos, nunca experimentado: trabalhar com a criança pequena. Como diz Madalena Freire, “(...) medo e coragem de ousar, medo e coragem de romper com o velho, medo e coragem de construir o novo...”

Em meio à alegria da conquista, as perguntas, dúvidas, questionamentos começaram a chegar em grande número: E agora? Como serão nossos novos alunos? Acho que eu não sei dar aula para criança... Não aprendi isso na faculdade... O que ensinar? Como? Quais os conteúdos de música? Qual música? Qual o papel da dança nas séries iniciais? O que ensinar em Artes Visuais? Artes cênicas? Como? Como a criança aprende? As linguagens deverão ser trabalhadas em conjunto? De forma interdisciplinar? Isoladamente? O que e como ensinar na primeira série ou na quarta? Como avaliar? De que maneira minha aula fará diferença na vida dessas crianças? E eu, ATP de Arte, como orientar os professores que assumirão essas aulas?

E foram tantas as perguntas, e tantos os questionamentos e tanta a vontade de acertar, que as dúvidas e ansiedades começaram a ser trocadas por números de telefones, anotações de endereços e uma torrente de e-mails... Finalmente, a pergunta quase coletiva: por que não pensarmos juntos um projeto? Por que não juntar forças?



Assim como na própria história de Lewis Carroll quando bolachas, líquidos e cogumelos aparecem com etiquetas “coma-me”, “beba-me” e fazem crescer e diminuir quem deles experimentar, este projeto também se ofereceu à degustação de quem quis: de forma antropológica ATPs, professores e crianças dele se serviram aumentando seu sabor, crescendo em seu significado, diminuindo suas fraquezas, transgredindo seus limites...





Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Teatro

Forças e idéias foram reunidas e em janeiro de 2003, junto aos ATPs de Arte – e logo em seguida estes com seus professores, e estes com seus alunos – o projeto diagnóstico “No País das Maravilhas” foi discutido, experimentado, alterado, reduzido, ampliado, copiado, amputado, enxertado, apropriado, modificado, ressignificado... Assim como na própria história de Lewis Carroll, quando bolachas, líquidos e cogumelos aparecem com etiquetas “coma-me”, “beba-me” e fazem crescer e diminuir quem deles experimentar, este projeto também se ofereceu à degustação de quem quis: de forma antropológica ATPs, professores e crianças dele se serviram aumentando seu sabor, crescendo em seu significado, diminuindo suas fraquezas, transgredindo seus limites... Avançaram fronteiras, transformaram idéias, modificaram rumos, (trocaram o filme!) e chegaram a diferentes mundos de maravilhas...

NO PAÍS DAS MARAVILHAS

*“Gatinho Cheshire, começou Alice,
podes me dizer que caminho tomar?”*

*Isso depende de aonde queres chegar,
disse o gato”*

Lewis Carroll – “Alice no País das Maravilhas”

Aonde queremos chegar?

Parafraseando Lewis Carroll, se não sabemos aonde queremos ir, qualquer caminho serve...

Sabemos que não é qualquer caminho



Diretoria de Ensino de Miracatu / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Biguá / 2ª Série A / Profª. Katia



Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Música



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Adolfo Hecht / Profª. Lucia Janjácomo
Dança: “Dinâmica com tiras de papel”*

que nos serve e sabemos aonde queremos chegar: à construção de um conhecimento significativo em Arte.

Por onde começar?

Nenhum projeto escolar começa do nada, do vazio. As crianças, de uma forma ou de outra, trazem um repertório de idéias, de noções, de hipóteses, de experiências nas linguagens da arte. É a partir daí, da investigação do mundo real e simbólico dos alunos que se começa a caminhar. O primeiro passo, então, é elaborar um diagnóstico do nosso grupo, conhecer nossos alunos; esse é o nosso chão!

Para uma viagem ao País das Maravilhas, o que se leva na bagagem?

Professor, esta é, provavelmente, a primeira vez que seus alunos terão aula de Arte. Converse com eles, conheça-os, apresente-se e apresente a sua área de atuação. Pergunte-lhes se sabem o que é Arte, que hipóteses levantam sobre o que irão aprender nestas aulas, descubra que expectativas alimentam.

Diga-lhes que nessas aulas de Arte também estarão aprendendo uma nova linguagem, que não é a do “a, b, c” mas a das linhas, das cores, das formas, dos sons e silêncios, dos gestos e dos movimentos e que com esses elementos (signos) também estarão construindo significados, assim como nas aulas de Língua Portuguesa. Conte-lhes que aprenderão a ler e a produzir textos sonoros, visuais, gestuais/corporais.



*Diretoria de Ensino de São Carlos / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE João Jorge Marmorato / Profª. Keyla
Teatro: Alice no País das Maravilhas*

Pergunte-lhes se é possível ler um desenho, uma imagem... Lembre-os dos bonequinhos nos banheiros (masculino e feminino), e peça-lhes que falem de outras imagens que vêem todo o dia e que trazem um significado igual para todo mundo. Faça o mesmo exercício com códigos gestuais (o sinal de positivo, o de adeus...) e sonoros (a sirene avisando a hora do recreio, os apitos do guarda de trânsito) Dependendo da série em que você estiver trabalhando, amplie e/ou aprofunde a

conversa sobre a arte ser linguagem e que suas obras são lidas de maneiras diferentes por diferentes pessoas. Dê exemplos, mostre imagens, coloque músicas.

Conversem sobre pintura, desenho, música, cinema, teatro, dança, escultura, história em quadrinhos, desenho animado. Apresente-lhes reproduções de obras de arte, toque alguns CDs, verifique o que conhecem, o que lhes desperta curiosidade. Observe suas reações, comentários, exclamações. Falem também sobre o tra-



Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Música



Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Teatro

balho de atores, atrizes, mesmo que de novelas.

Como professor investigador, converse com os alunos sobre suas práticas artísticas: alguém na classe toca algum instrumento musical? Gostaria de tocar algum, qual? Na sua família alguém toca? Gostam de cantar? Que tipo de música? Costumam comprar CDs? Quais? Quem gosta de desenhar? Pintar? Modelar? Conhecem alguma pintura ou escultura de seu bairro ou cidade? Alguém sabe dançar? Que tipo de dança? Gostam de histórias em quadrinhos? Quais? E de desenho animado? Quais? O que acham que é ser “um artista”? Quais artistas conhecem? Cantores, atrizes, bailarinas? Pintores, escultores, desenhistas?

Alguém já foi a um museu? Qual? O que tinha lá? Quem já assistiu a algum concerto? Já foram ao teatro? A alguma mostra de dança? A algum show? Galeria de arte? Exposições de pintura? Alguém tem algum livro de arte em casa? Qual?

Lembre-se, professor, que este bate-papo é bem informal, se possível, seria bom que todos vocês se sentassem em círculo, no chão... Estimule sempre a conversa, aproveite dicas que surgirem, esteja atento, seja sensível!

Tente, professor, na medida do possível, anotar o maior número de informações sobre seus alunos, estas serão o seu ponto de partida para ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

Organize o seu portfólio.

Quem é Alice?

Professor, o que será colocado em prática nesta etapa do projeto, tem função essencialmente diagnóstica. Assim sendo, você não deverá interferir nas criações dos seus alunos. Incentive-os, anime-os, encoraje-os, ofereça-lhes material e apoio, porém resista em oferecer-lhes informações que possam alterar ou influenciar suas decisões em relação ao objeto de estudo e produções individuais, grupais ou coletivas.

Como diz Madalena Freire, apure seu olhar com atenção e presença, para a leitura do processo desencadeado e realize o maior número de registros possível sobre como seus alunos buscam soluções, resolvem as propostas, articulam os grupos, utilizam os materiais, organizam o tempo, suas dificuldades e facilidades, divergências, concordância, silêncio, ruídos, movimentos em cada uma das linguagens que permeiam o conjunto de ações que constituem essa primeira fase do projeto.

Lembre-se que as questões, as problematizações sugeridas de modo geral aqui, devem ser selecionadas por você e adequadas, modificadas, transformadas em relação à série ou às necessidades dos alunos com os quais você vai trabalhar.

Você é o professor, só você conhece seus alunos!

No cinema com Alice

Numa conversa inicial sobre filmes a que as crianças já assistiram no cinema, vídeo ou na televisão, estabeleça um diá-

logo coletivo – sem entretanto fazer com que os alunos respondam a um “questionário” – acerca do que você deseja investigar. Solicite a cada um deles que diga, dentre os filmes a que já assistiu, aquele de que mais gostou. Pergunte também qual foi o filme de que menos gostou e por quê. Anote as respostas na lousa utilizando listas como recurso para registrar as informações, que poderão ser retomadas futuramente pelo professor polivalente. Você poderá também solicitar a dois ou três alunos que o auxiliem nas anotações, dependendo da série em que estiver desenvolvendo o trabalho.

Conversem também sobre as sensações e emoções que foram vivenciadas durante a exibição desse filme: medo, alegria, tristeza, raiva, sono, surpresa, susto, compaixão...

A seguir, peça a eles que procurem lembrar-se das canções (sonoridade) ou ruídos (tiros, sons de animais, chuva, vento...) que acompanharam o filme e, de forma lúdica, solicite que reproduzam tais ruídos. Se alguns se recusarem, não os force. Pergunte ainda se existia algum tipo de dança no filme e se eles sabem que dança era essa e por que estava presente na cena naquele momento. Conversem também sobre os heróis e os vilões do filme, isto é, quem era “do bem e quem era do mal”. Nesse momento, você poderá debater questões sobre a personagem principal da história e sobre o tema abordado.

Para finalizar pergunte se eles sabem se a história do filme já foi contada de outras

maneiras – novela, história em quadrinhos, livro, teatro...

Partindo, portanto, dos dados coletados por você, professor, durante esse bate-papo informal e lembrando que nossas crianças pertencem a um mundo contemporâneo, marcado pela grande influência do rádio e da TV, você estará iniciando a segunda etapa deste trabalho.

Correndo atrás de um coelho branco...

Freqüentemente desafiadas a realizar diferentes leituras de diferentes textos que invadem o seu universo infantil, nossas crianças precisam estar preparadas para assimilar os códigos visuais, sonoros e cor-



*Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Apreciação do filme Alice no País das Maravilhas*



*Diretoria de Ensino de Botucatu / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. Américo Virgino dos Santos*



porais presentes nas múltiplas formas de comunicação. Foi pensando nesse mundo contemporâneo, no qual a pluralidade de signos e códigos faz parte de um desafio cultural no qual saber ver um filme, uma propaganda, uma peça teatral, uma imagem é tão importante e essencial quanto ler e escrever nos modelos convencionais, é que propomos, para o início desta atividade, a apresentação do filme “Alice no País das Maravilhas”.

“Ao trabalharmos a relação literária/cinema, no âmbito educacional, estamos cruzando linguagens distintas, com características e estruturas próprias. Enquanto a literatura se define como um código verbal, o cinema pertence ao domínio das chamadas linguagens complexas: som, imagem e texto”, diz Salete T. de Almeida Silva (2000, p. 84). Desta forma, foi visando o diálogo entre as linguagens verbal e da arte que iniciamos este projeto com um filme, que é uma adaptação da literatura para o cinema, direcionado ao público infantil e cuja história já foi veiculada nos mais diferentes textos.

Vale a pena, também, dependendo da turma, alertar sobre a profundidade na imagem, pois, embora a realidade do cinema seja tridimensional (possui volume), sua tela é igual à tela do pintor: ambas são bidimensionais, isto é, só possuem altura e largura. Brincando com esses elementos da linguagem visual, você certamente estará ampliando o repertório dos seus alunos no que se refere à leitura de imagens.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B
Profª. Mônica Cook / Grafia de Sons*



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B
Prof. Mônica Cook
Grafia de Sons*

- **filme** – Alice no País das Maravilhas – Walt Disney – duração: 76 minutos, colorido e dublado.
- **sinopse** – Um belíssimo desenho com toda a magia e encanto de Walt Disney, baseado na imortal história de Lewis Carroll. Alice é uma garota curiosa que, ao perseguir um coelhinho branco que está sempre apressado, entra no mais divertido e confuso dos mundos: O País das Maravilhas. Lá, onde as coisas mais absurdas podem fazer sentido, Alice vive muitas surpresas e ainda enfrenta a poderosa Rainha de Copas e seu terrível exército de cartas. Alice no País das Maravilhas é uma mistura de fantasia e aventura com canções inesquecíveis.

Professor, é importante que antes de projetar o filme para as crianças, você o tenha visto (se possível, várias vezes...), com olhar atento e percepção aguda, pois ele será o desencadeador de uma série de ações, nas linguagens visual, cênica, coreográfica e musical, que darão pistas para o seu diagnóstico.

Ainda, antes de projetá-lo, atue como mediador, estabelecendo e ajudando os alunos a buscar relações entre literatura e cinema, uma vez que o filme (vídeo) é uma adaptação de um livro para a linguagem cinematográfica. Conte para eles que, às vezes, nos decepcionamos quando lemos um livro e depois assistimos a um filme que conta a mesma história. Isso pode acontecer quando os personagens do filme não correspondem às imagens que vimos

no livro ou criamos para eles, pois a forma literária é diferente da forma do cinema. Favoreça a atenção dos seus alunos provocando emoções, instigando a percepção, desafiando a curiosidade e a imaginação, trazendo informações sobre Alice.

Assim que estiver em andamento a projeção do filme, chame a atenção das crianças para as seguintes cenas, para que elas as olhem com atenção especial.

No início do filme, Alice está em cima de uma árvore com sua gatinha Diná, cansada de estar sentada sem nada fazer. Sua irmã lê em voz alta um livro, enquanto Alice, desatenta, faz uma guirlanda de flores conversando com Diná sobre o livro. Peça para as crianças que prestem bastante atenção à fala de Alice.

No decorrer da história, Alice encontra com estranhos habitantes e dentre eles dois bonecos engraçados que dançam e brincam de esconder. Os dois contam uma história para Alice sobre “A foca e o carpinteiro”. Solicite aos alunos que prestem bastante atenção à melodia e, especialmente, aos movimentos da dança (coreografia) enquanto assistem a essa parte do filme.

Continuando a história, Alice participa de um chá muito engraçado com a Lebre de Março, o Chapeleiro Maluco e o Rato Silvestre. Aqui, a sugestão é que observem as coisas estranhas e, principalmente os ruídos que acontecem durante o chá.

Conte para eles que nas maluquices do País das Maravilhas Alice é perseguida pelo exército de cartas da Rainha de Copas e no “Depoimento de Alice” a Rai-



*Diretoria de Ensino de Adamantina / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Pedro Leite / 4ª Série
Teatro – Julgamento*



*Diretoria de Ensino de Cafelândia / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. Antonio Rubi Gimenes / 1ª Série B / Profª. Lígia
Dança do Baralho*



nha vai dar uma ordem aos seus soldados que colocará Alice em perigo. Que ordem será essa? Para responder a todas essas questões, seus alunos certamente estarão atentos ao filme, em busca de estabelecer relações entre aquilo que você contou e o que desejam descobrir.

O filme é um grande mergulho no mundo do realismo fantástico, um convite a dar asas à imaginação, à sensibilidade e à certeza de que, no mundo das Artes, tudo é possível! Crescer, encolher, afundar nas próprias lágrimas, passar pelo buraco de uma fechadura, encontrar bebês-ostras, saborear bolachas que dizem “coma-me” ... Conversar com lagartas e assombrar-se com o incrível sorriso de um gato... Vamos lá?

Bom “cinema”!!!

No mundo de Alice

E aí, gostaram da Alice?

Professor, converse com as crianças sobre o filme, a história, as personagens. Instigue o diálogo, dando vez e voz a todos, para que façam seus comentários.

A seguir, será necessário repetir alguns trechos do filme, para que as crianças possam vê-los com um outro olhar, examinando-os, estudando-os e também para criar condições para que possam expressar-se com motivação, fantasia e imaginação.

Para tanto, aqui vão algumas idéias que foram organizadas com o propósito de incentivá-las na produção de trabalhos artísticos sem, entretanto, interferir na capacidade natural que a criança possui

1 Animismo (de anima, alma) – atribuição de características (por exemplo, sentimentos como raiva e tristeza) humanas a objetos e animais.

2 Antropomorfismo – atribuição de forma e movimentos humanos a animais e objetos.



*Diretoria de Ensino de Adamantina / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Pedro Leite / 4ª Série
Teatro – Julgamento*

de comunicar o que pensa e sente. Será necessário, porém, que você as auxilie no desenvolvimento das observações que serão solicitadas, pois desta forma as experiências que seus alunos vivenciam em seu cotidiano estarão sendo ampliadas.

Encoraje-os a observar, perceber, refletir, tirar conclusões, inventar, investigar, fantasiar, relacionar e buscar soluções para as situações que serão indicadas por você. “A criança pequena tem como característica do seu pensamento o animismo¹ e o antropomorfismo². Ela conversa com os objetos, brinquedos, plantas e fica tentando fazê-los assumir atitudes próprias dos seres humanos, como correr ou falar e até briga com eles quando não correspondem à atitude esperada. O mesmo ocorre em relação aos animais. Essas características estão presentes na animação e, por isso, ela exerce tamanho fascínio sobre as crianças. Os bichos, plantas, pedras e objetos que falam têm sentimentos e interferem na trama” (*A trama do olhar*, p. 31).

Professor, neste filme, muitas outras coisas podem ter encantado e fascinado seus alunos, pois na animação e no mundo da fantasia tudo é possível. Chame a atenção das crianças, se nenhuma delas notou, para o tempo e o espaço que são transformados totalmente, não se constituindo em limites para os personagens. Estes diminuem e aumentam de tamanho, transformam seus corpos, aparecem e desaparecem. O tempo da história também passa de outro jeito: os dias mudam, porém as horas, não.

Professor, estas são apenas sugestões. É você que conhece seus alunos, quem organiza o percurso do projeto, quem encaminha as ações, estabelece relações entre seus objetivos e as atividades desenvolvidas, reconhece a presença e ausência de noções e conceitos já estruturados (lembre-se, este é um diagnóstico!), as necessidades e interesses do grupo, propõe novos desafios, muda rumos, retoma caminhos, estimula a participação das crianças, replaneja, ouve a classe, respeita a diversidade, articula o novo ao já conhecido, registra e faz registrar. Vê (e sente!) cada um de seus alunos isoladamente e o grupo da sala, percebe diferenças e semelhanças, revê suas ações... Observa, avalia, replaneja, reflete, recomeça...

Não se esqueça que, como professor que você é, há que ser pesquisador em tempo integral, há que buscar novas possibilidades sempre, ser investigativo, instigador, presente!

*No meu mundo, seria
tudo diferente...*



Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Produção em argila – Bicho esquisito

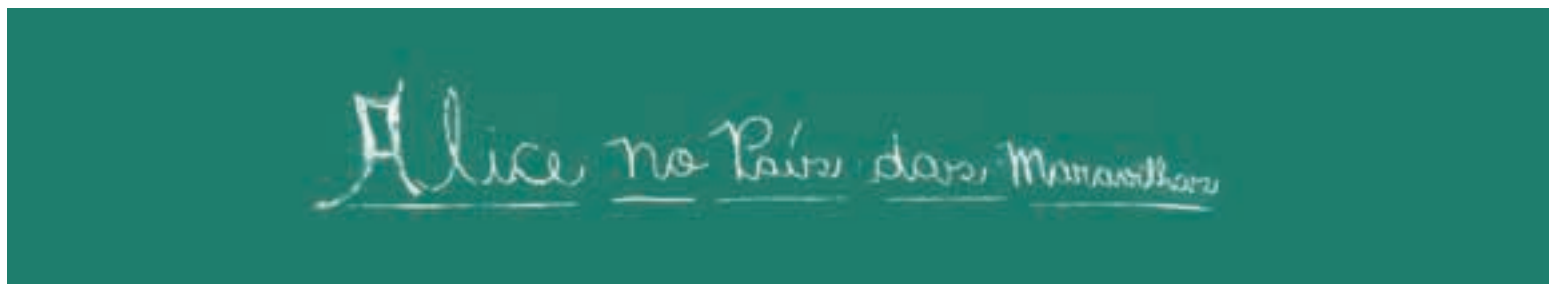
Artes Visuais:

*“Nada seria o que é, porque tudo seria
o que não é. E, ao contrário, o que é,
não seria. E o que não seria, seria.”
Alice (L. Carroll)*

Professor, coloque novamente a parte do filme em que Alice chora, sozinha,

à noite na floresta e, aos poucos, os mais estranhos seres vão aparecendo.

Apresente também aos alunos reproduções de obras de artes visuais onde aparecem figuras “esquisitas”, surrealistas, fantasiosas... Conte para eles que nas mais diferentes épocas artistas criaram desenhos e pinturas que, à primeira vista,





Diretoria de Ensino de Taubaté – Arte – Ciclo I
EE Prof. Lindolpho Machado / 1ª Série D / Profª. Aparecida Donizeti dos Santos



3 Estas reproduções fazem parte das pastas IEB
(Inovações no Ensino Básico) da SEE, que as
Escolas e/ou Oficinas Pedagógicas possuem.

podem causar um certo estranhamento. Ofereça uma diversidade de obras que estimulem a continuidade das atividades ao mesmo tempo que abram campo para continuar o processo de imaginação provocado pelo filme, como, por exemplo, *O Jardim das Delícias* de Hieronymus Bosch; *O Carnaval do Arlequim*, de Joan Miró; *Parte do Códice Borbônico*, Arte Pré-Colombiana; *O Cantor de Amon Zedkhonsuaufankh toca harpa diante do deus Harmakhis*, Arte do Antigo Egito; *Parte do Códice Maia*, Arte Pré-Colombiana; *Mulher ao Espelho*, de Juan Miró³.

Essas obras pretendem instigar a associação entre suas formas e os bichos “esquisitos” de Alice no País das Maravilhas,

além de articular os pré-requisitos dos alunos às novas informações sobre os conteúdos de arte com os quais pretende-se trabalhar durante todo o projeto.

Inicialmente, solicite aos alunos que observem uma das obras de arte visual selecionada por você, livres de informações prévias que os impedirão de elaborar suas próprias idéias. Convide-os a falar sobre formas, cores, linhas, claro, escuro, maior, menor, longe, perto...Essas questões dizem respeito aos aspectos de composição da obra, pois tratam dos elementos expressivos da linguagem visual. Essa investigação possibilita a futura introdução de novas informações sobre tais elementos. Não se esqueça, você está elaborando um diagnóstico!

O próximo passo será verificar que relações podem ser estabelecidas entre as formas presentes na obra e os bichos esquisitos do País onde Alice foi parar depois que caiu no poço. Procure orientar a discussão propondo novos desafios que os levem a buscar diversas soluções, de acordo com sua faixa etária, tais como: onde esses bichos vivem, que sons emitem, que nome teriam...

A seguir você oferecerá algumas informações (de acordo com a série em que você está trabalhando) sobre o artista que pintou o quadro e a época em que ele viveu, o nome da obra e o material utilizado (tela, madeira, tinta a óleo, aquarela, colagem...), considerando que essas informações deverão ser sucintas e, se possível, ilustradas, pois o mundo da comunicação é regido principalmente pela imagem e,

parafraseando Alice, que graça tem uma história sem figuras?

Diga às crianças que agora elas serão os artistas: deverão inventar um animal que não existe, para fazer parte do filme da Alice ou do Jardim das Delícias, de Bosh.

Distribua material: papel, giz de cera, lápis de cor, canetinhas, pincéis, tinta guache, revistas, tesoura, cola e deixe-as livres para criar e utilizar o material e a técnica (desenho, pintura, colagem) que quiserem. Incentive-as, mas, não se esqueça, seu papel é de observador!

Peça a mesma tarefa, agora a ser realizada de forma tridimensional, com argila ou massinha de modelar.

Estes trabalhos são individuais. Mãos à obra!

Exponha todos os trabalhos e comente com os alunos a originalidade das criações, a utilização das cores, a intenção de cada um, a ocupação do espaço, sempre tratando das questões da linguagem visual. Pergunte também suas dificuldades...

Nas criações tridimensionais, comente o volume, a espacialidade, verifique o uso e conhecimento das formas sólidas, instigue o grupo, alterando alguma parte de um bicho (por exemplo, em algum que tenha as orelhas ostensivamente apontadas para o alto, abaixe-as) e pergunte às crianças se isto altera o significado e porque... (Não se esqueça de voltar à forma original depois...)

Você pode pedir a algumas crianças que façam o som de seus bichos ou que



Diretoria de Ensino de Americana / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Juvelina Rodrigues / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook
Diagnóstico Música

os imitem andando. Peça-lhes também que dêem um nome aos seus animais. Aqueles que sabem escrever poderão anotar sob seus desenhos o nome de seus bichos.

Pode acontecer que nos trabalhos tridimensionais a criança use a massinha ou a argila de forma plana, como se desenhasse com ela. Faça seu registro sobre esse aluno, mas estimule a criança a uma nova tentativa tridimensional.

Guarde os trabalhos das crianças em portfólios. Façam, juntos, um registro coletivo sobre o que aprenderam com esta atividade. Faça, você também, o seu registro...

Música

“Aposto que você nunca falou com o tempo... Talvez não – respondeu Alice com cuidado – mas já marquei as batidas do tempo muitas vezes nas minhas aulas de música.” L. Carroll

Durante o filme, uma infinidade de sons foi produzida, esses sons fizeram parte da história e variaram, envolvendo ruídos, sons vocais, instrumentais, corporais.

Retome a parte do filme em que a Lebre, o Chapeleiro e o Rato Silvestre tomam chá no jardim e peça aos alunos que escutem com muita atenção os sons que



*Diretoria de Ensino de Lins / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. Antonio Rubi Gimenes
O Julgamento da Rainha*

acompanham as cenas. A seguir, converse com eles sobre as passagens do filme nas quais Alice conversou com vários personagens que diziam e faziam coisas muito curiosas, dentre elas o Chá Maluco de Desaniversário. Pergunte para eles: por que o Chapeleiro, a Lebre e o Rato estavam sempre sentados à mesa do chá? O que comemoravam? Havia música na comemoração? Se havia, de que tipo era? O que sentiram quando a

ouviram – suspense, ação, alegria, tristeza? Eram sons suaves, tranquilos, rápidos, agitados, lentos, finos (agudos), grossos (graves), longos, curtos? Os sons eram vocais (canto), instrumentais (vários instrumentos musicais), ruídos (bater, esfregar, arranhar, sacudir), naturais (pássaros, ventos, trovões) ou ainda corporais (palmas, assobios, estalos de dedos)? Repita a cena no vídeo quantas vezes forem necessárias.

Peça agora que eles reproduzam o som que mais lhes chamou a atenção. A seguir, forme grupos e distribua no mínimo 5 objetos (sucata) para cada grupo. Continuando, peça que cada grupo crie sons com os objetos e cantem uma música para comemorar um momento especial, que também pode ser “maluco”, como o desaniversário.... Explique para eles que, além dos objetos, poderão utilizar sons corporais.

Professor, se você dispuser de gravador, registre o processo de improvisação e o produto final. Além de gostarem de ouvir suas produções, essa gravação poderá oferecer boas idéias para continuidade do seu trabalho e uma melhor fruição estética.

Assim que cada grupo se apresentar, você também poderá, de acordo com a série, levantar questões como: quais sons predominaram? Corporais? Instrumentais? Sons metálicos ou provenientes da madeira? Sons produzidos por sopros? Batidas (percussão)? Sons longos? Qual foi o som mais curto? Qual o mais grave? Havia mais sons fortes ou fracos?

Novamente, faça com a classe um registro coletivo sobre a atividade desenvolvida, perguntando o que aprenderam com ela.

Faça também as suas anotações, sobre seus alunos, facilidades, dificuldades, as soluções encontradas, o trabalho em grupo, o processo e o resultado do trabalho.

Teatro

“Primeiro o veredicto, depois o julgamento!”, disse a Rainha. Que absurdo, disse Alice...” L. Carroll

Professor, a próxima linguagem com a qual estará trabalhando com seus alunos será a das artes cênicas. Para desenvolver a atividade “O Depoimento de Alice” será o trecho do filme a ser retomado. Assim, peça a eles que fiquem atentos a todos os detalhes – o lugar ou lugares onde acontecem as cenas; quem as interpreta (personagens); vestimentas e acessórios; personagem principal (protagonista); momento mais importante; mais engraçado; de suspense; de medo; de alegria; sons que acompanham as cenas (sonoplastia)...

Diga às crianças que o próximo desafio que terão será criar uma cena de um tribunal. Alguém (ou uma coisa, um bicho...) estará sendo julgado! Poderão inventar uma nova história ou aproveitar a história de Alice e salvá-la da Rainha. As crianças é que decidirão.

Pergunte às crianças se elas sabem o que é um julgamento, se já viram dessas cenas em filmes ou novelas. Conversem sobre o assunto. Diga-lhes que sempre há alguém, o réu, que é quem está sendo julgado. Existem o advogado e as testemunhas de defesa (que prestam depoimentos a favor do réu) e o advogado (promotor) e as testemunhas de acusação – (que são contra). Há também um grupo de pessoas que são os jurados, que ouvem os dois lados, refletem,



Diretoria de Ensino de Botucatu / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Prof. Américo Virgino dos Santos / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook
Teatro



Diretoria de Ensino de Miracatu / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE João Adorno Vassão / 1ª Série / Profª. Vilma Alves Carneiro
Alice no País das Maravilhas



*Diretoria de Ensino de Assis / Arte – Ciclo I Projeto No País das Maravilhas
Profª. Maria Brígida
Dança*



*Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Dança*

ponderam sobre a situação e elaboram um parecer – culpado ou inocente – que será encaminhado ao juiz, que dará o veredicto final: liberdade, pena, prisão...

Após terem revisto o trecho indicado, desenvolva com as crianças alguns exercícios de aquecimento: “formas que andam”, “o escultor”, “espelho”, “onde estou”, dentre outros que você deve conhecer e que criam um clima favorável à realização da atividade. Converse com os alunos sobre a história do julgamento de Alice, pergunte-lhes quem eram os jurados, quem era o juiz, quais as testemunhas...

Divida a classe em quatro ou mais grupos (respeite os grupos formados por eles – é possível que meninos não queiram formar grupos com meninas e vice-versa...) e deixe-os livres para criar. Combinem um tempo para inventar a história e distribuírem os papéis. Circule por entre os grupos, oferecendo ajuda, estimulando-os e incentivando-os. As crianças da primeira série deverão receber atenção especial. Diga-lhes que as cenas são curtas e interfira se houver disputa por papéis.

Caso alguém não queira atuar, por constrangimento ou outro motivo qualquer, não insista, pois esse aluno poderá participar de outras formas: na execução dos cenários, dos figurinos, na produção dos sons, como observador na platéia.

Explique que deverão trabalhar em uma produção coletiva e auxilie na divisão das tarefas.

Coloque à disposição das crianças materiais diversos – tecidos, papéis, papelão, cola, barbante, alguns acessórios (cintos, lenços, guarda-chuva, bijuterias, óculos; chapéus, coroa de cartolina, bengala... As crianças também poderão trazer tais recursos de casa, se você deixar a apresentação para a aula seguinte; assim elas poderão (e gostam!) mergulhar mais ainda no faz-de-conta, trazendo recursos cênicos insuspeitados por você...

Combine com os alunos que uma parte da sala será o palco – onde acontecerá a cena e que depois que cada grupo se apresentar todos deverão aplaudir!

Apresentadas as peças, comentem cada uma: a construção das personagens, a utilização do espaço cênico, o uso de material de apoio, de maquiagem, cenário, figurino, trilha sonora, iluminação...

Comentem e discutam também o assunto, a trama apresentada. Um debate sobre as idéias mostradas no palco é sempre muito enriquecedor e desejável.

Façam um registro coletivo sobre a atividade, enfatizando o que aprenderam com ela.

Faça você também, professor, o seu registro.

Dança

Professor, converse com seus alunos sobre o papel fundamental que a música e a dança desempenharam no desenho animado da Alice e sobre que importância têm em nossa vida.

Conte para eles que as produções de Walt Disney estrearam essa união – música e dança – com o filme *Branca de Neve e os Sete Anões*, em 1938. Daí para frente os desenhos transformaram-se em grandes musicais e por meio dessas duas línguas, os personagens (seres animados) realizam verdadeiras peripécias – saltam, esticam, encolhem, dobram, torcem, giram, correm, agrupam-se, distanciam-se, criam formas, seqüências e reviravoltas.

Diga ainda para eles que, no filme, embora perdida nesse mundo estranho e confuso, Alice não fica sozinha. A todo momento, conhece diferentes habitantes que comunicam seus sentimentos por meio do som e do movimento.

Chegamos assim à última etapa desta fase do projeto e, desta vez você, professor, reapresentará a parte do filme em que Alice se encontra com os gêmeos Tweedledum e Tweedledee (Dum e Dee). Lembrem-se, porém, que durante o filme outras danças apareceram. Veja se se lembram: a dança das flores, a dança do chá, a dança dos sapos, das borboletas, das cartas de baralho...

Solicite que prestem bastante atenção aos movimentos dos gêmeos e de suas seqüências; também aos sons, aos espaços onde a dança acontece e nas partes do corpo que se movem. Após terem assistido ao trecho do filme, diga às crianças que na dança, quando selecionamos alguns movimentos e, com alguma intenção os organizamos de alguma forma poética, estamos criando uma coreografia.



Diretoria de Ensino de Ourinhos / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas

O diagnóstico foi feito para que você conheça com quais cabeças e corações estará trabalhando. Para dar mais atenção àqueles que dela precisam, para ampliar e aprofundar conhecimentos, para estabelecer vínculos com as crianças, para preparar o seu projeto de ensino de Arte, para repensar sua prática, para prever e rever caminhos...



Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Desenho – Bicho esquisito



Arte no Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
Música

Assim como no teatro, antes de se trabalhar com dança é fundamental que aconteçam alguns exercícios de aquecimento. Esta é apenas uma sugestão: em pé, todos deverão formar um círculo. Abram espaço na sala ou trabalhem no pátio. Coloque um fundo musical e explique que um de cada vez deverá dar dois passos à frente e, lembrando dos movimentos da dança de Dum e Dee, criará o seu próprio movimento que imediatamente será repetido por todos. Ao final diga que agora todos se movimentarão ocupando o espaço disponível, acompanhando a música e repetindo os movimentos de que mais gostaram sem, entretanto, preocuparem-se com a ordem em que foram produzidos. Vamos lá, entre nessa dança!

Peça aos alunos que formem quatro ou mais grupos, que escolham um trecho de uma música (leve vários CDs ou peça que tragam de casa) e diga-lhes que terão que inventar uma dança em que o corpo (ou partes dele) terá que dobrar, pular e tremer, esticar, deslizar e girar... ou torcer, abaixar e enrolar...

Circule entre os grupos, ajude-os sem interferir, lembre-se, isto é um diagnóstico!

Assim que cada grupo se apresentar, todos deverão aplaudir! Conversem sobre as coreografias apresentadas e verifiquem se a comanda foi obedecida. Discutam sobre a ocupação do espaço, o uso de material de apoio, as dificuldades, a importância (ou não) da música...

Dependendo da sua turma, pergunte-lhes quais articulações do corpo foram

mais solicitadas, quais níveis (médio, alto, baixo) foram mais trabalhados.

Mais uma vez elaborem um registro coletivo sobre o que aprenderam e faça o seu particular, colocando o maior número de informações possíveis sobre seus alunos.

Cortem-lhe a cabeça!

Não, professor, aqui nenhuma cabeça será cortada!

Este diagnóstico foi feito, exatamente para que você conheça com quais cabeças e corações estará trabalhando. Para dar mais atenção àqueles que dela precisam, para ampliar e aprofundar conhecimentos, para estabelecer vínculos com as crianças, para preparar o seu projeto de ensino de



Diretoria de Ensino de Americana / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Atílio Dextro / 4ª Série B
Um bicho esquisito

Arte, para repensar sua prática, para prever e rever caminhos. Para ter a certeza de que você compartilhará seu tempo com dezenas de Alices sonhadoras, que estão de malas prontas para mergulhar no mundo da imaginação, do fantástico, do maravilhoso e tão necessário mundo do conhecimento artístico e estético. Isso, é óbvio, se você souber e quiser levá-las...

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O sorriso (ou o pulo) do gato!

Professor, estas também são apenas algumas dicas, algumas sugestões entre as tantas outras que você, com certeza, por



*Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Gov. Armando Salles de Oliveira
O Jogo da Criação*



*Diretoria de Ensino de Sertãozinho / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Adelino Bazan
Modelagem*

conhecer seus alunos, acrescentará e para as quais saberá, sensível que é, estabelecer prioridades.

Objetivos

- Verificar de forma abrangente e detalhada, durante as atividades vivenciadas pelos alunos, o repertório artístico / estético que possuem em cada linguagem artística. Detectar quais as dificuldades apresentadas durante o processo e também o que já dominam com maior ou menor facilidade, a fim de se estabelecer um referencial de trabalho ao professor.
- Observar “o fazer” da criança, sua ação expressiva, interesse, indiferença, envolvimento...; o uso e exploração dos materiais, as preferências estéticas, as temáticas presentes em suas produções, se reconhecem e/ou identificam elementos expressivos, linguagens artísticas, a interação com o grupo, a relação com o componente curricular, com você, professor...
- Elaborar uma leitura e análise apurada e cuidadosa das produções dos alunos.
- Articular o repertório artístico e estético dos aprendizes ao que se pretende trabalhar ao longo do ano.



*Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Vereador Alay José Correa*

Artes Visuais

Observar:

- a não-repetição de estereótipos
- ocupação do espaço
- relação, proporção, volume
- uso dos materiais

O aluno (dependendo da série) aprendeu que:

- o desenho animado é uma linguagem artística;
- outros artistas, em diferentes épocas e países, também produziram “seres fantásticos”;
- toda produção artística tem um autor;
- noções de bi e tridimensionalidade;
- pode identificar alguns elementos da composição visual;

- ele também é um produtor de imagens visuais.

Música

Observar:

- a não repetição de estereótipos;
- discriminação auditiva;
- manipulação de objetos sonoros;
- trabalho em grupo.

O aluno (dependendo da série) aprendeu que:

- a música e os ruídos são parte fundamental de um filme;
- o som está sempre presente em nossa vida;
- que pode identificar alguns parâmetros do som;
- ele também é um produtor sonoro.

Teatro

Observar:

- a não-repetição de estereótipos;
- a utilização do pensamento “como se”;
- a relação palco-platéia;
- a construção (e permanência) da personagem;
- a ocupação do espaço cênico;
- inibição, exibição, medo;
- o trabalho em grupo.

O aluno (dependendo da série) aprendeu que:

- num palco, cinema, novela, todos atuam;



*Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Dona Irene Machado de Lima*



*Diretoria de Ensino de Sertãozinho / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Adelino Bazan*



Em todas as linguagens:

*Observar se a criança percebe
que pode manifestar suas idéias,
pensamentos e sentimentos
através das linguagens da Arte.*



- personagens criam vida por meio dos atores/atrizes;
- podem contar histórias por meio do teatro;
- ele também pode atuar.

Dança

Observar:

- a não repetição de estereótipos;
- a utilização do espaço;
- a utilização do corpo;
- a criação de movimentos;
- inibição, exibição, medo;
- o trabalho em grupo.

O aluno (dependendo da série) aprendeu que:



*Diretoria de Ensino de Barretos / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Fabio Junqueira Franco / 4ª. série / Profª. Luisa Amar
da Silva de Pádua*

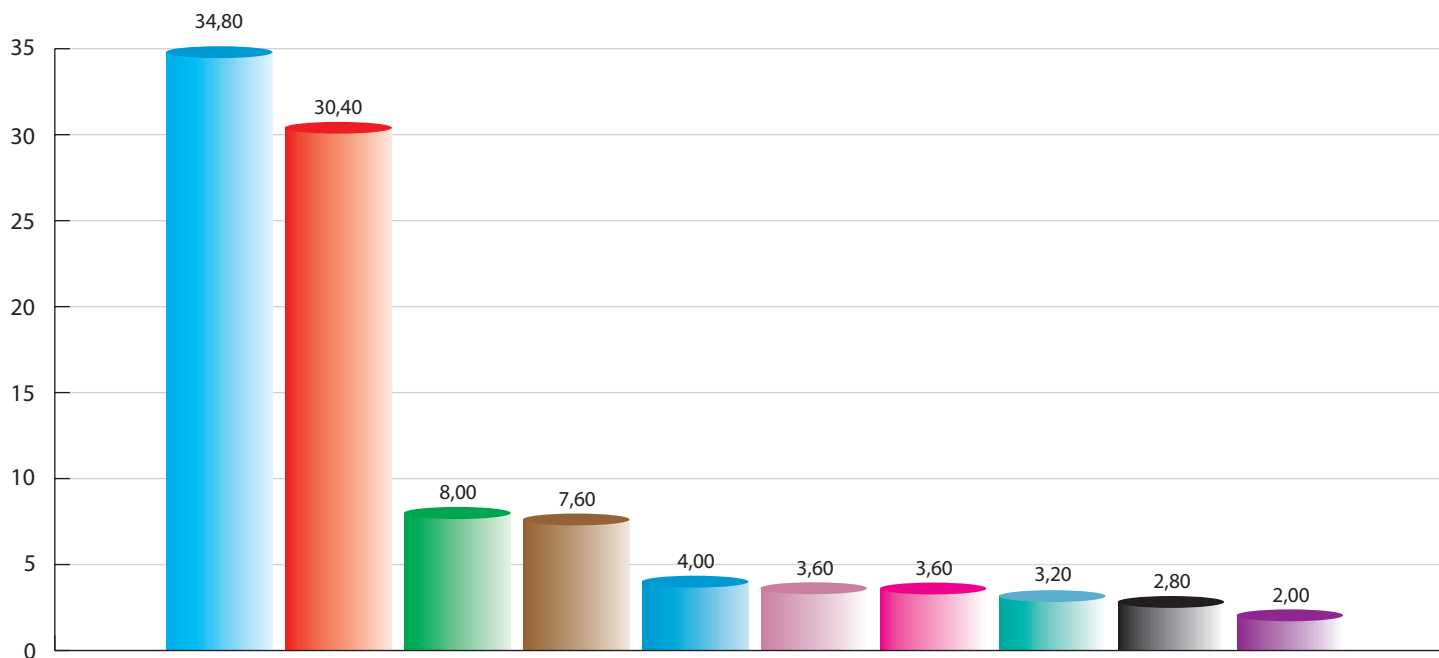


*Diretoria de Ensino de Presidente Prudente / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE João Sebastião Lisboa / 1ª Série / Profª. Elza Gonçalves Marcelino Lopes
Atividade de Dança*

- no filme a que assistiu a dança está sempre presente;
- o movimento faz parte do ser;
- o movimento pode criar coreografias;
- todo mundo pode dançar.



1 Por que arte na escola? (Valores em porcentagem)



A Arte na escola favorece a construção do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade

A Arte na escola assegura aos educadores o acesso à leitura e escrita de textos das linguagens não-verbais

Melhora a compreensão em todos os conteúdos e disciplinas

Permite aos alunos acesso ao patrimônio cultural da humanidade

Desenvolve a criatividade

Desenvolve habilidades artísticas

Leva à compreensão de mundo

É fundamental para o desenvolvimento do pensamento artístico e percepção estética

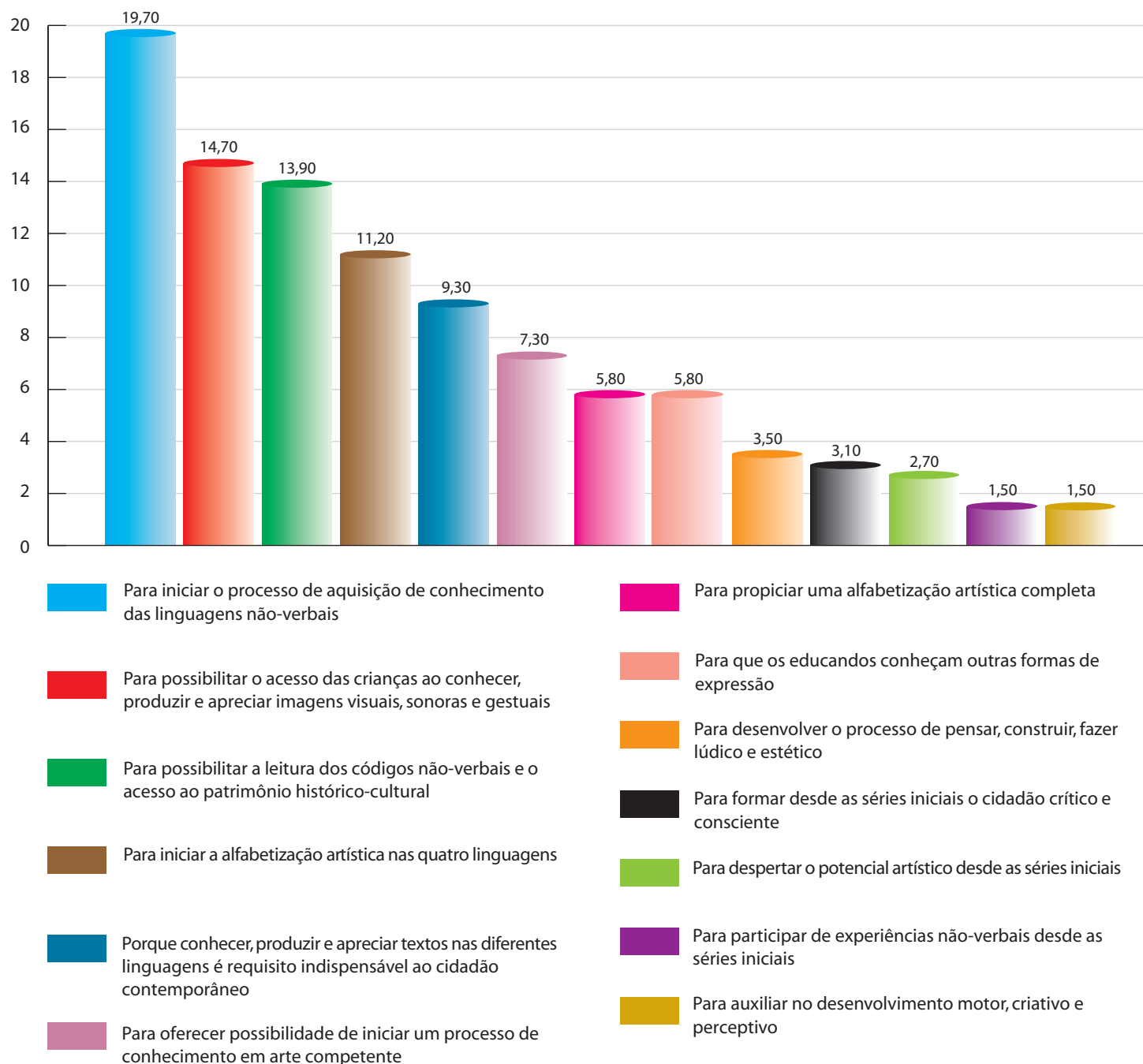
Amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação

Colabora com o crescimento, em igualdade de condições dos níveis cognitivo, afetivo e perceptivo

Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005



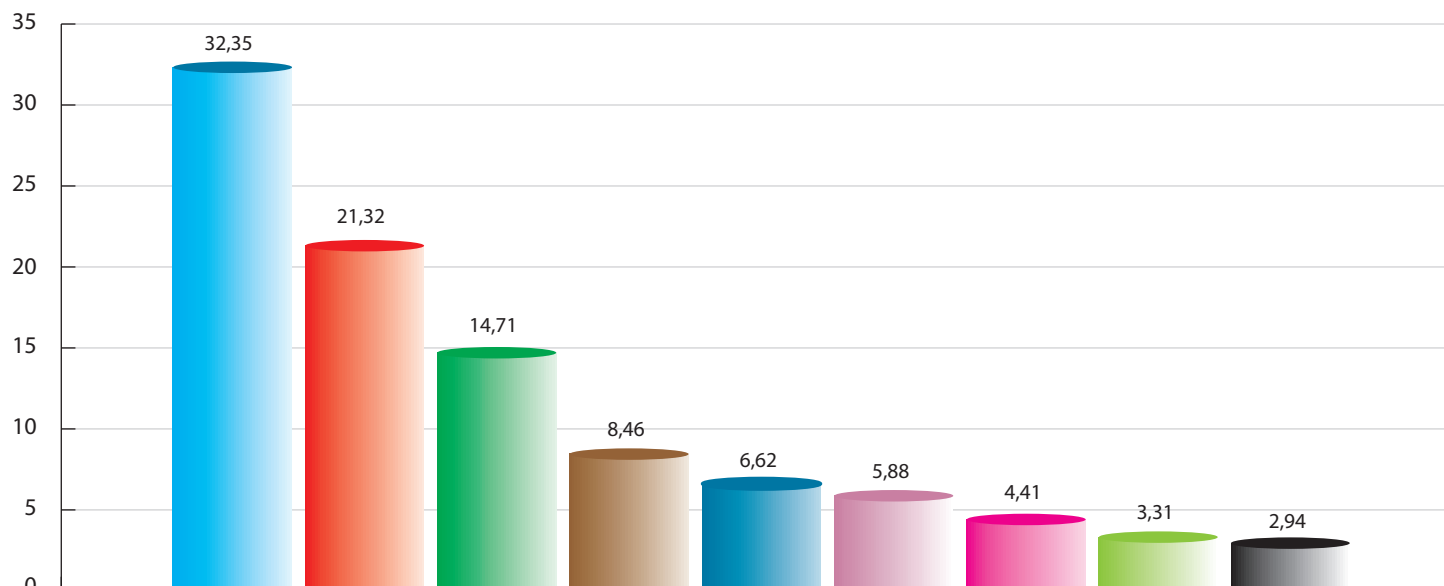
2 Por que a presença da arte no currículo escolar de Ciclo I? (Valores em porcentagem)



Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005

3 O que os alunos aprendem quando desenham, pintam, cantam, atuam, dançam ?

(Valores em porcentagem)



Aprendem a comunicar idéias, pensamentos e sentimentos por meio de linguagens não-verbais

Aprendem a manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer textos não-verbais

Aprendem a produzir e ler textos nas linguagens não-verbais

Aprendem que Arte é conhecimento e não brincadeira e lazer

Aprendem a comunicar-se por meio das linguagens artísticas

Aprendem a ser mais criativos

Aprendem coordenação motora, noção espacial e lateralidade

Aprendem a estabelecer um diálogo com as 4 linguagens e expressar-se por meio delas

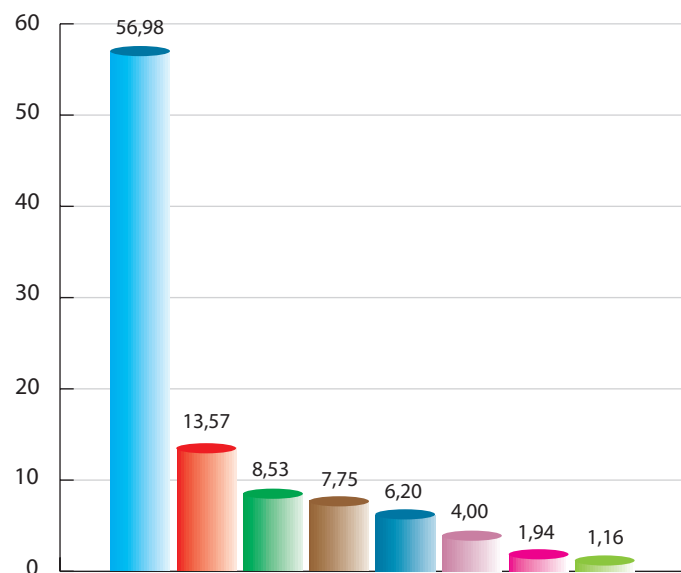
Aprendem e desenvolvem atitudes e habilidades que participam da alfabetização

Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005



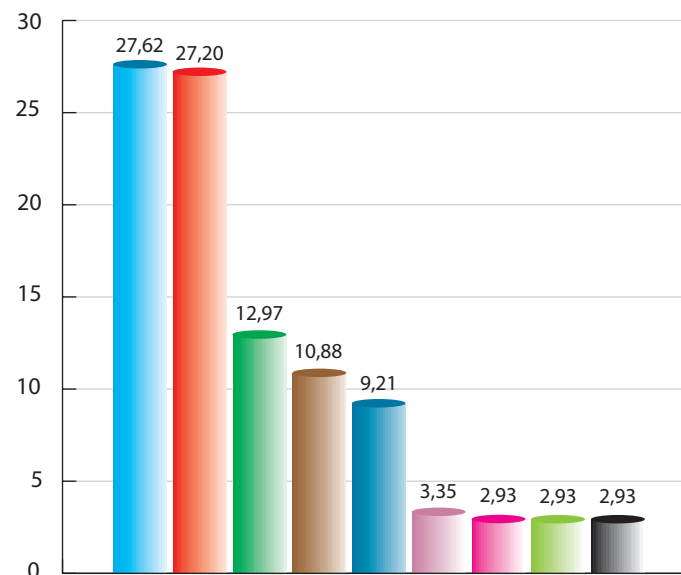
4 O que podemos considerar, ou não, conteúdos de arte? (Valores em porcentagem)

São conteúdos



- As quatro linguagens dentro dos 3 eixos articuladores
- Tudo desde que com objetivos específicos da disciplina
- Conteúdo de arte e sua história
- Todas as linguagens artísticas
- Que arte é linguagem e conhecimento
- Podemos ensinar tudo em arte
- Atividades lúdicas com objetivos de arte
- Ética e cidadania

Não são conteúdos

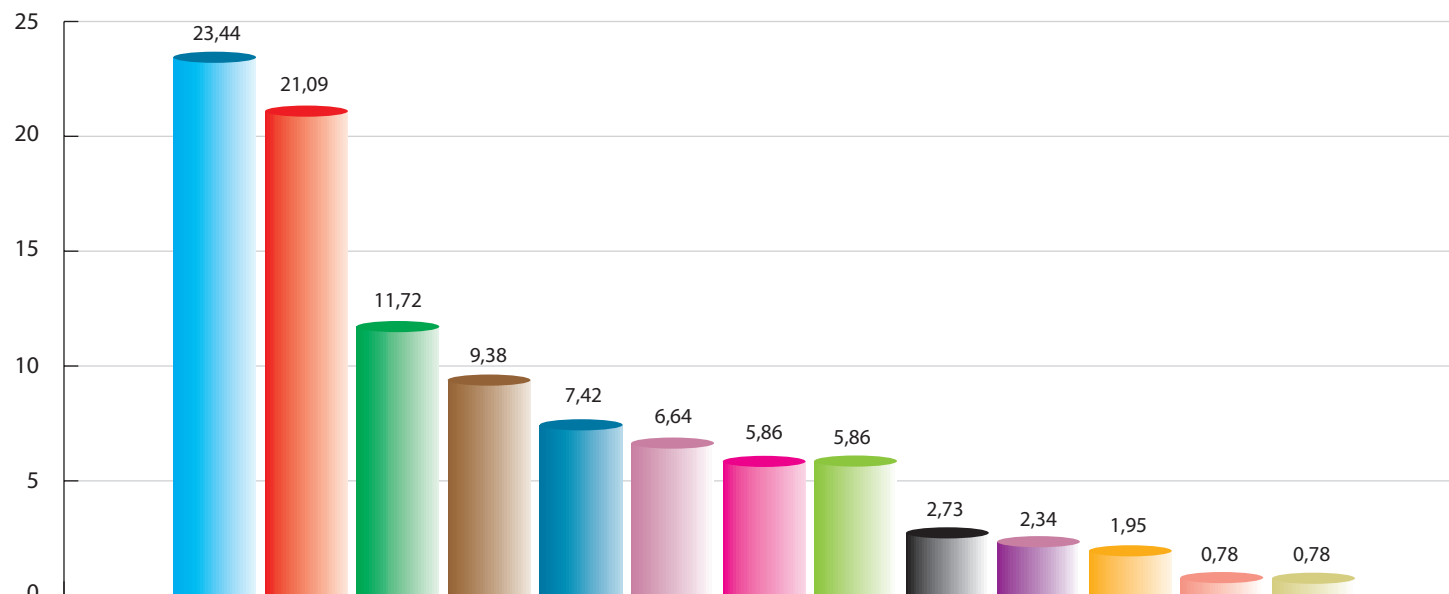


- Estereótipos e modelos prontos
- Fazer por fazer
- Geometria e artesanato
- Impor trabalhos prontos
- Certos conceitos de beleza
- Desenho livre
- Preconceitos
- Foco na técnica
- Críticas destrutivas

Fonte: Roseli Ventrella, *Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos*, Instituto de Artes, Unesp, 2005

5 O que o ensino de arte no Ciclo I pode fazer por nossos alunos?

(Valores em porcentagem)



- Propicia a preparação de um cidadão pleno e transformador da sociedade
- Torna-os mais sensíveis e capazes de comunicar-se por meio das linguagens não-verbais
- A iniciação artística nas 4 linguagens
- Oferece pré-requisitos para Ciclo II
- Mostra o verdadeiro significado da Arte
- Colabora com a informação integral do educando nos níveis cognitivo, afetivo e perceptivo

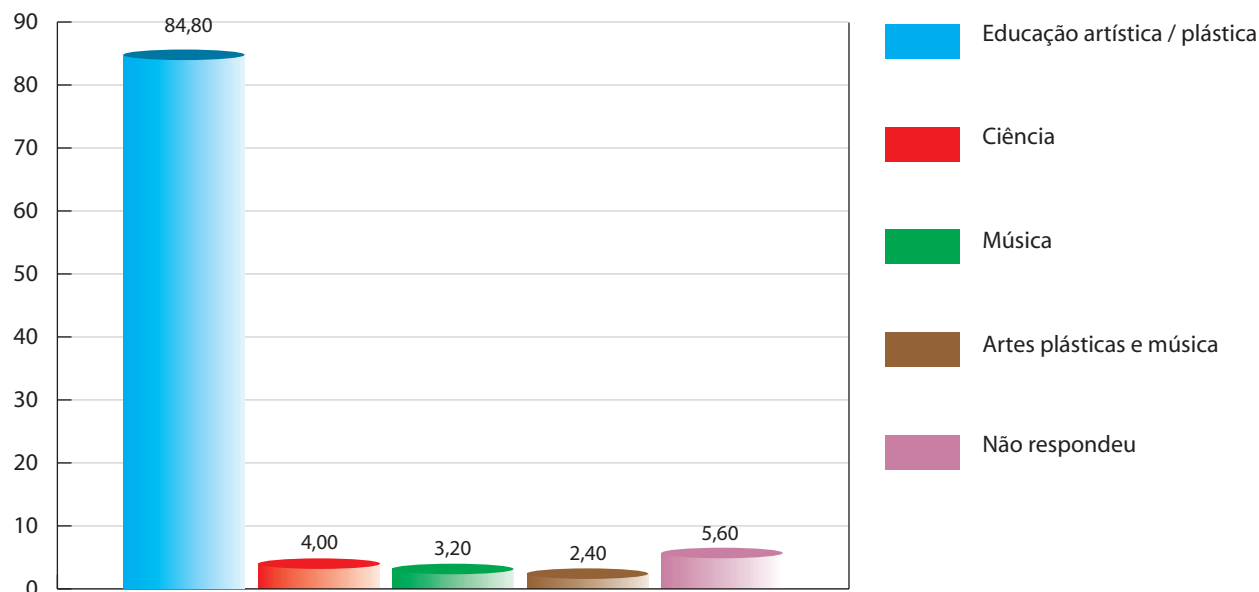
- Muda o foco de interesse das linguagens da Arte
- Desenvolve a criatividade e a expressão
- Desenvolve o apreciar, fazer e conhecer em todas as linguagens
- Desenvolve habilidades artísticas desde as séries iniciais
- Desenvolve o gosto pela Arte
- Dá oportunidades para um trabalho com conteúdos e objetivos próprios
- Favorece o processo de simbolização

Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005

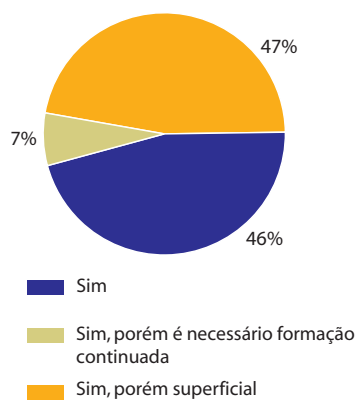
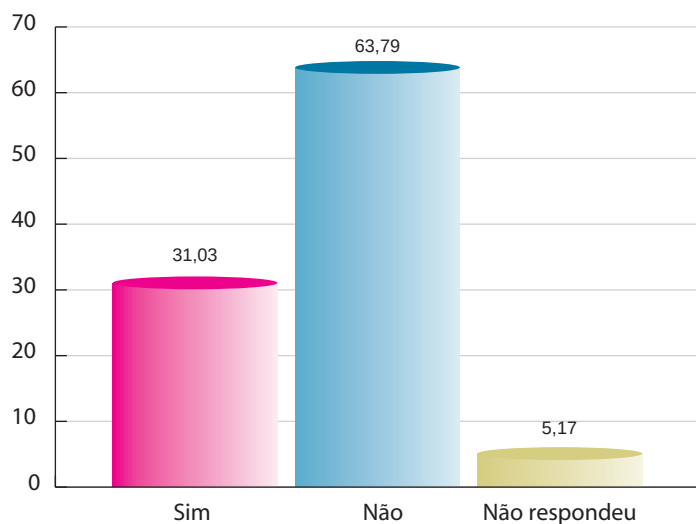


6 Qual a sua formação universitária?

(Valores em porcentagem)



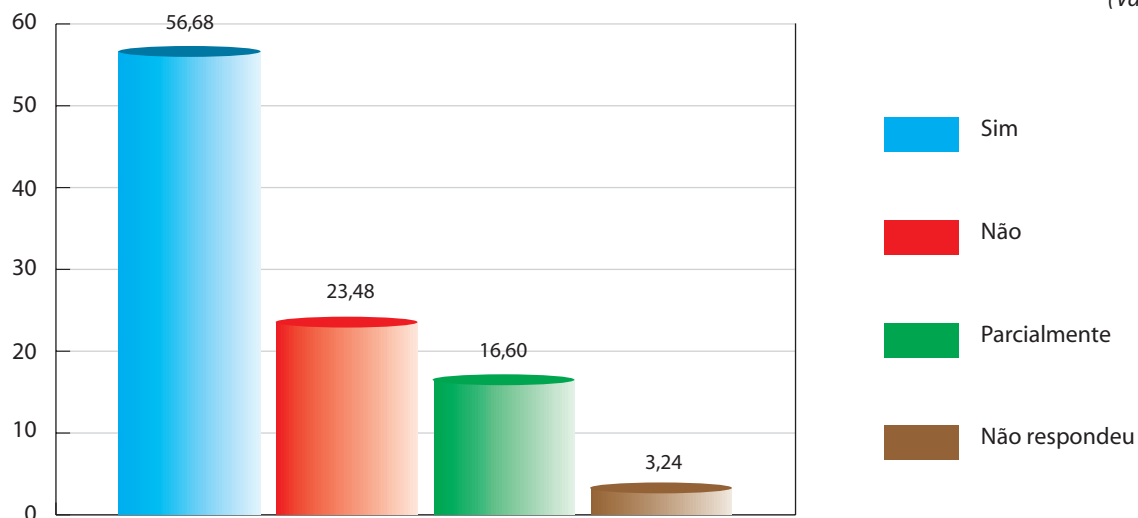
6.1 Você considera essa formação adequada para sua atuação no Ciclo I? Em caso de negativa, justifique relatando as lacunas em quais linguagens



Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005

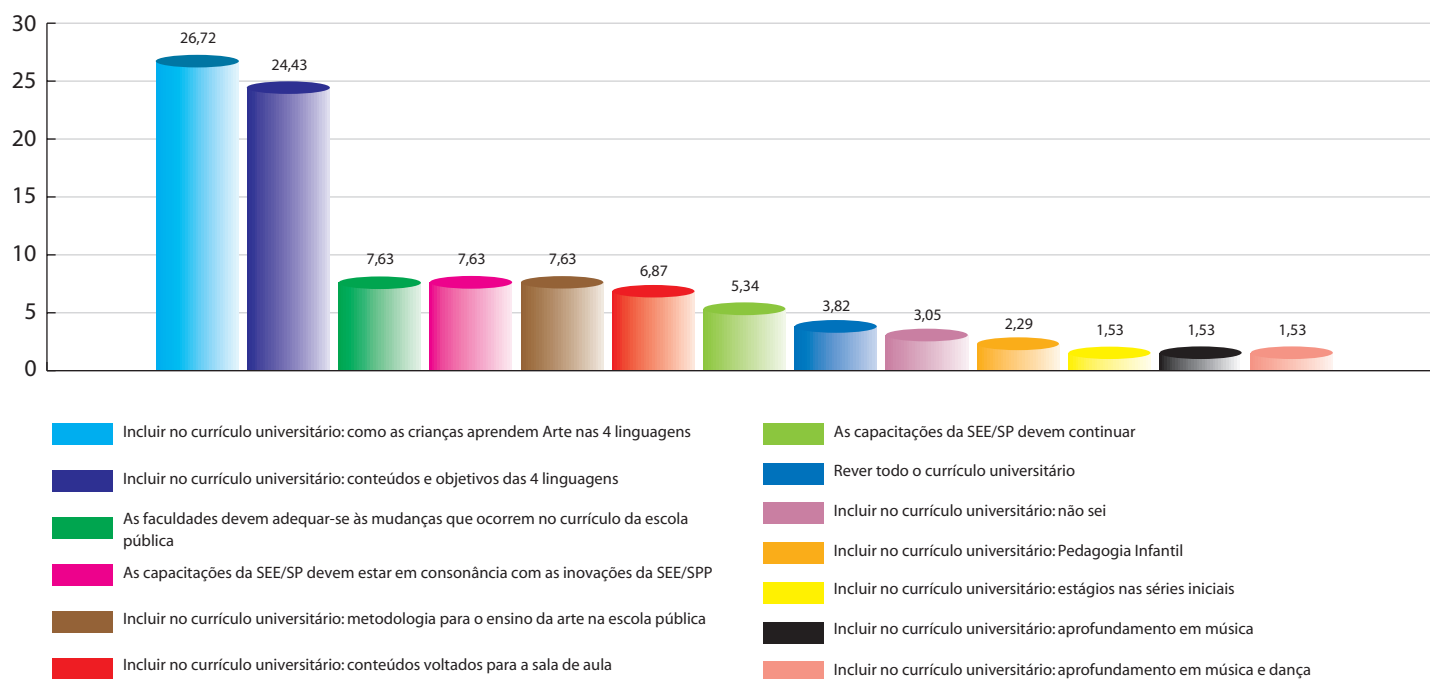
7 Você sugere alguma mudança na formação universitária dos professores que pretendem atuar no Ciclo I?

(Valores em porcentagem)



Sugestões apresentadas

(Valores em porcentagem)

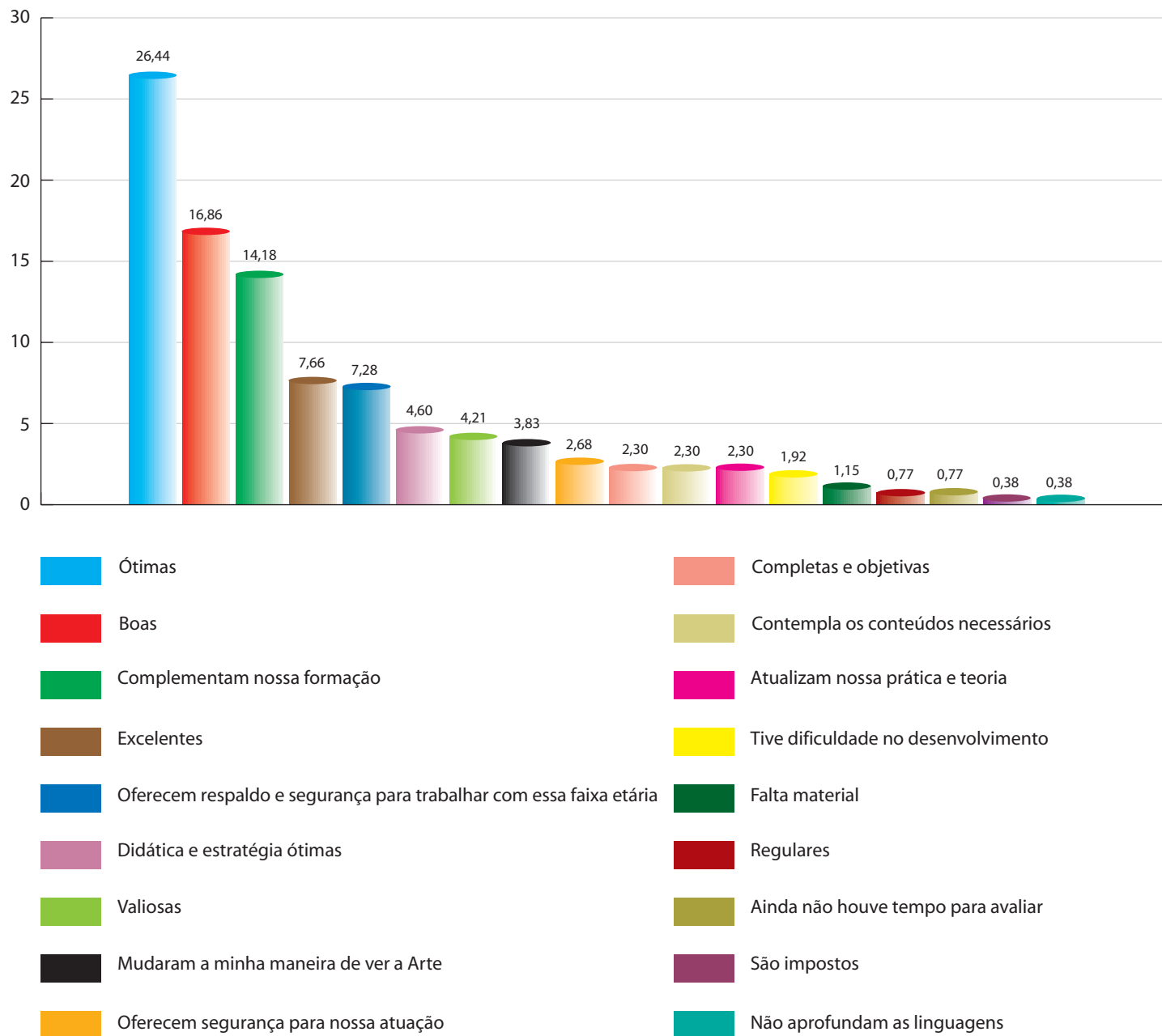


Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005



8 Como você avalia as sugestões de projetos oferecidos pela CENP/SEE?

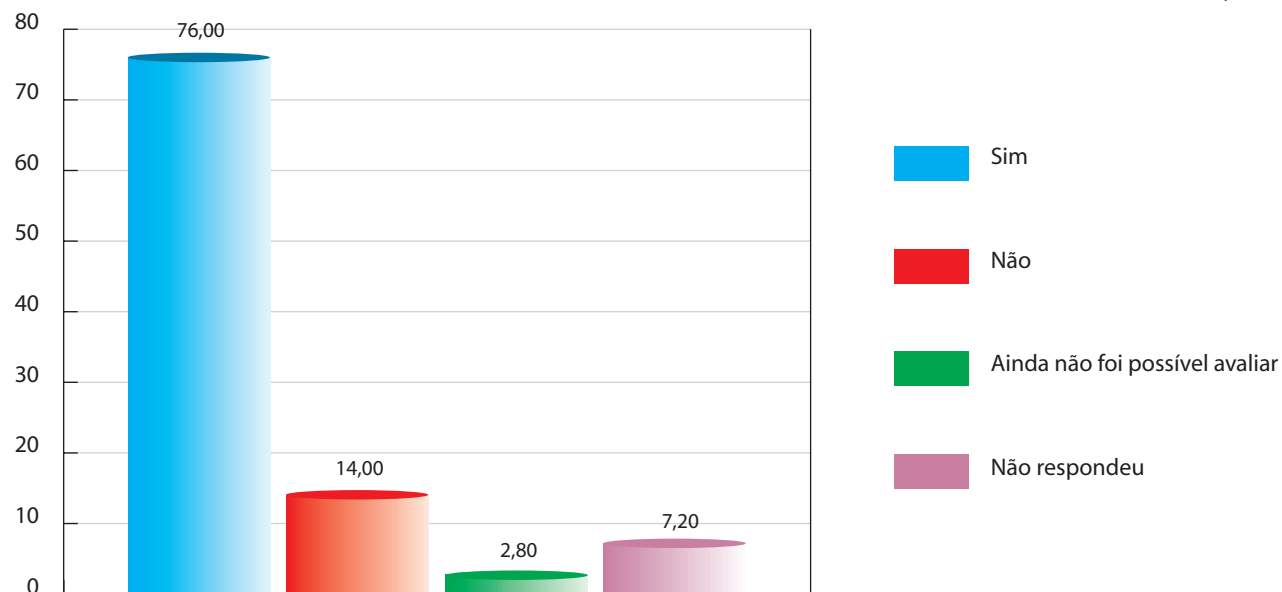
(Valores em porcentagem)



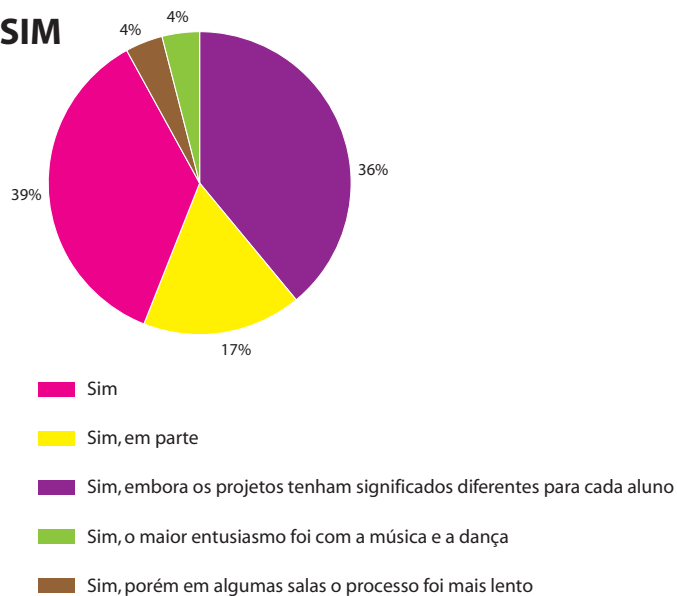
Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005

9 Todos os projetos desenvolvidos alcançaram o mesmo significado por parte dos alunos?

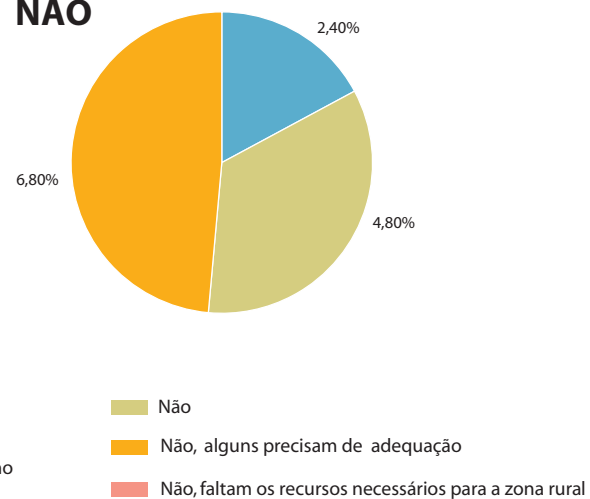
(Valores em porcentagem)



SIM



NÃO

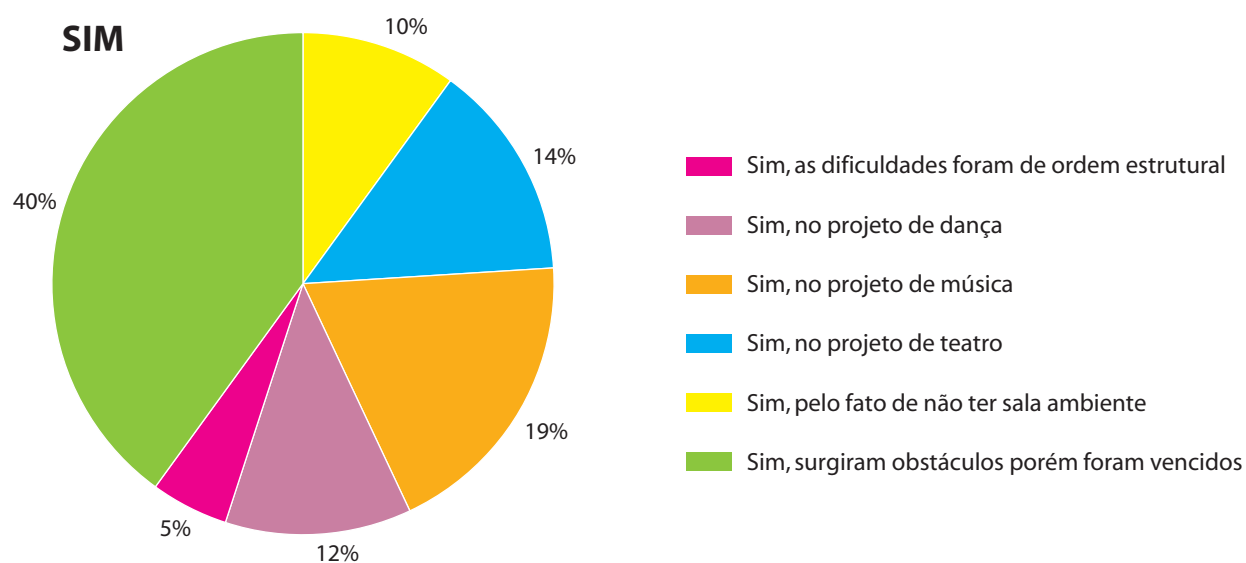
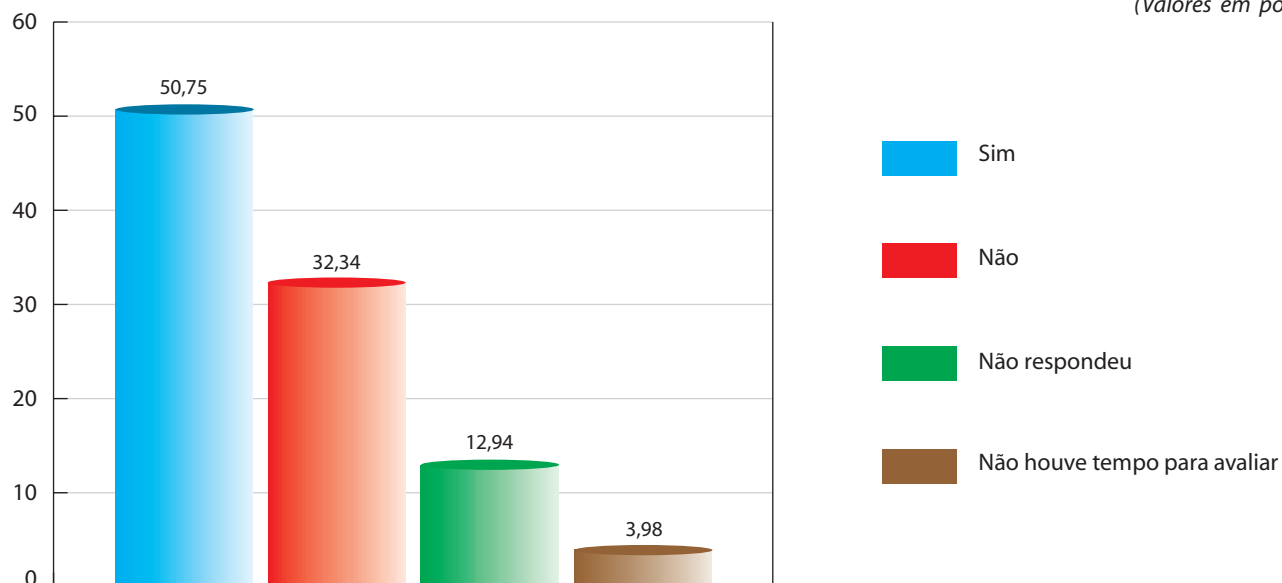


Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005



10 Houve situação em que alguns dos projetos não funcionaram ou seus conceitos foram insuficientes para subsidiar sua prática pedagógica?

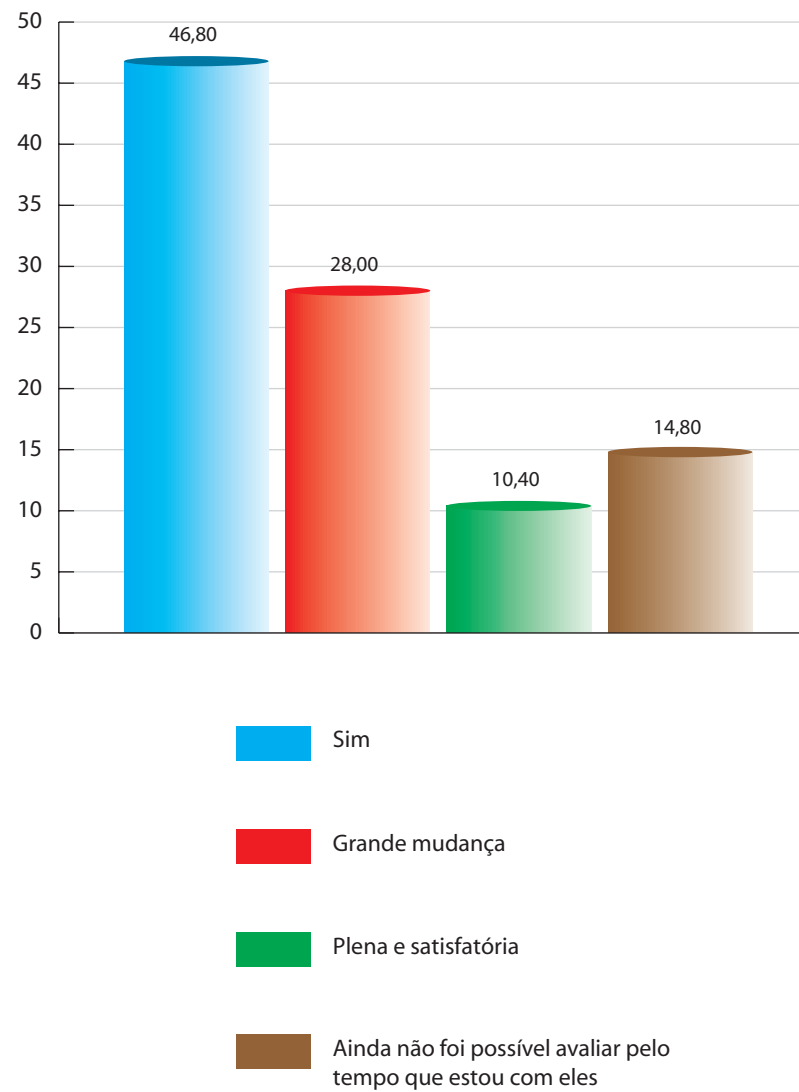
(Valores em porcentagem)



Fonte: Roseli Ventrella, *Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos*, Instituto de Artes, Unesp, 2005

11 Observando a conduta dos alunos no início e no final de 2003, você considera que houve aquisição de conhecimentos básicos sobre os assuntos gerais e específicos abordados no decorrer do processo?

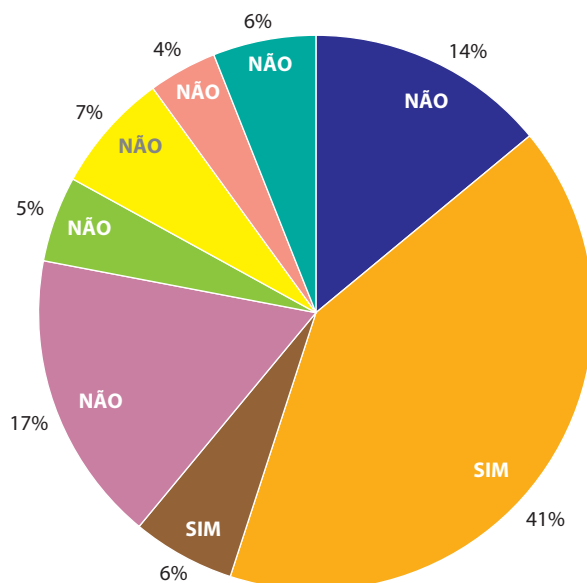
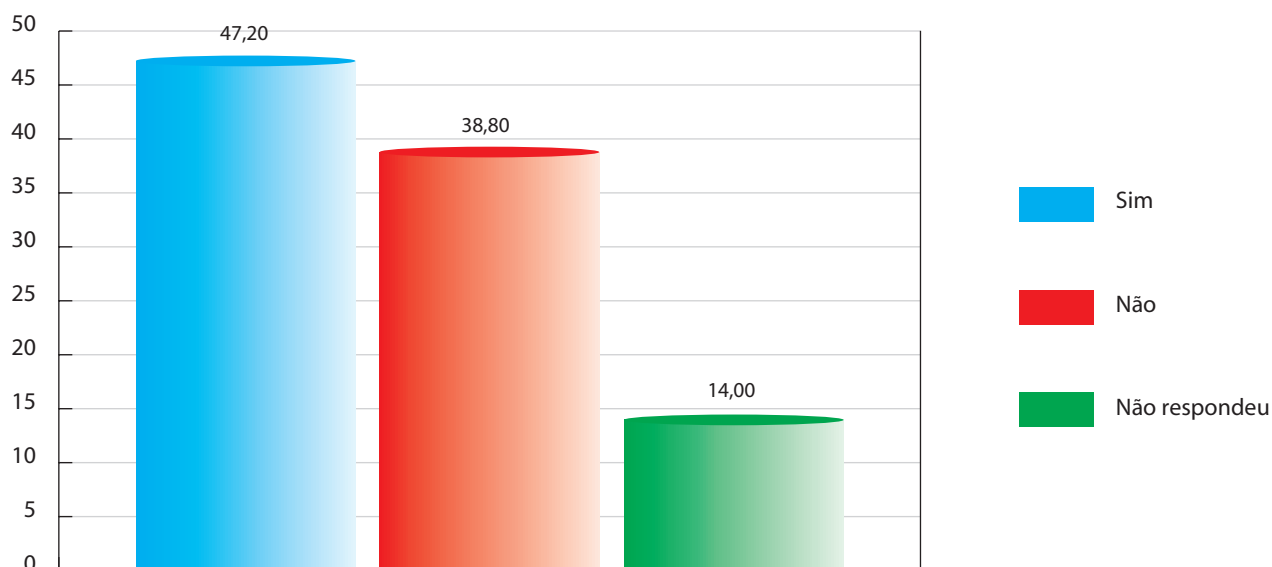
(Valores em porcentagem)



Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005

12 Em um trabalho de avaliação sobre sua atuação junto a crianças dessa faixa etária, você considera que os conteúdos específicos de cada linguagem foram de seu total domínio?

(Valores em porcentagem)



Justifique

- Sim. Os projetos proporcionam segurança
- Sim. As capacitações preencheram as lacunas da formação inicial
- Não. Senti segurança em alguns momentos, porém fui orientada pela ATP
- Não. Faltou informação inicial de dança e música
- Não. Faltou informação inicial de minha parte
- Não. Tive grande dificuldade em teatro
- Não. Tive grande dificuldade em música
- Não respondeu

Fonte: Roseli Ventrella, Dissertação de Mestrado: Ensino de Arte no Ciclo I – Novos Caminhos, Instituto de Artes, Unesp, 2005



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I
Projeto No País das Maravilhas
EE Chrisóstomo de Oliveira – Profª Maria José da Silva
Desenvolvido com crianças portadoras de
necessidades especiais*



*Diretoria de Ensino de Região de Ourinhos
Teatro Municipal da cidade de Ourinhos
Apresentação da peça No País das Maravilhas*



Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas

As atividades das diferentes linguagens desenvolvidas nesse projeto tiveram como objetivo o conhecimento do repertório artístico dos alunos.





*Diretoria de Ensino de Sertãozinho / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas / EE Adelino Bazan
Teatro*



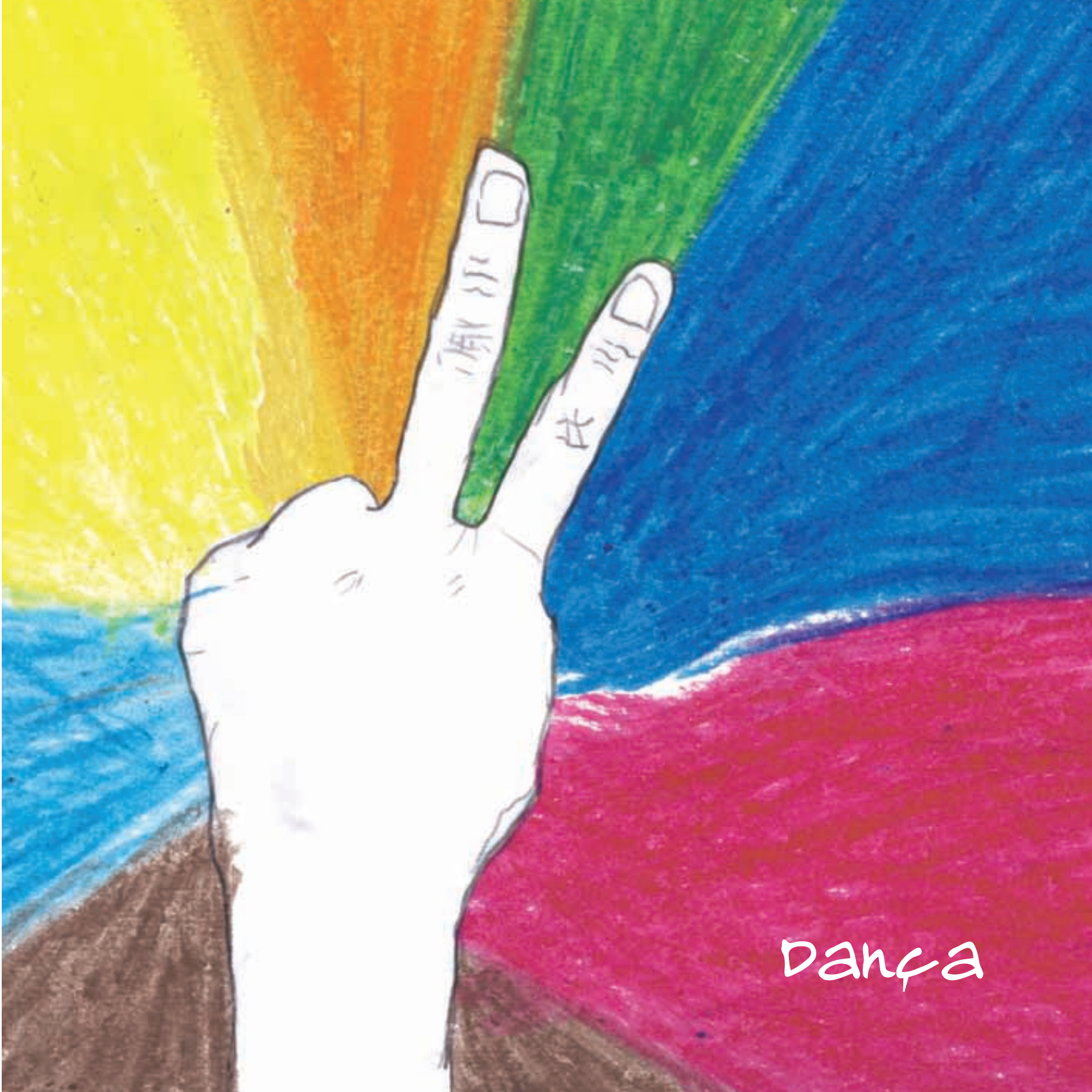
*Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Dr. Arlindo Aquino de Oliveira – Profª Rosana Vaz*



*Diretoria de Ensino de Barretos / Arte – Ciclo I – Projeto No País das Maravilhas
EE Fabio Junqueira Franco / Profª. Luisa Amar da Silva de Pádua e Vera Lúcia Ferreira
Escultura*



*Diretoria de Ensino de Barretos / Arte – Ciclo I – Projeto Alice no País das Maravilhas
EE Fáblio Junqueira Franco / Profª Silvana
Teatro*



Dança



nome: Larissa Oliveira professora Silvana / Bete Data: 8/5/9

4.A

Projeto Dança

Um trem feito de gente

musica "Luzinha Coisinha"

nos fizemos muitas marchas, curvas, dobrados, estacionamentos e
atrasamos a nossa composição e muitas outras coisas que fizemos



Diretoria de Ensino de Jaú / Arte – Ciclo I – Projeto Dança
EE Manuel Rodrigues Ferreira / Aluna Larissa Oliveira / Profª Silvana e Bete
Um Trem Feito de Gente



A DANÇA E O CORPO NO ENSINO

Apresentação

Este é um texto de fundamentação, o qual contém noções que pretendem lhe dar subsídios para um entendimento do corpo e da dança de uma maneira bastante ampla. Sugiro que você o leia e o consulte constantemente e, saiba sempre que ele **não** prescinde da prática, tudo que está nele contido é para ser aplicado, percebido, sentido e refletido no seu, no meu, no nosso corpo, nos corpos de seus alunos. Durante nossa capacitação vamos nos remeter a este texto, frequentemente, assim, poderemos resolver qualquer eventual dúvida sobre os conceitos por ora apresentados.

Seguem também anexos com elementos para exercícios físicos e o projeto de atividades, propriamente dito.

Introdução

A dança não é separada do corpo, então cabe a nós, Educadores, pensar sobre como entendemos **corpo**.

Por meio do corpo conhecemos. Qualquer operação mental que fazemos que envolva linguagem, pensamento, inferências inconscientes, memória, consciência visual, experiência auditiva, imaginação mental, processos emocionais requerem estruturas neuronais, as quais são partes do sistema sensorio-motor. É o corpo físico que formata o que conhecemos por

meio deste sistema perceptual e motor, que faz o contato entre neurônios (as sinapses), que nos mostra as cores e as formas, que nos faz tocar em algo para poder conhecê-lo, que ensina que o fogo queima, que a tomada dá choque, que nos faz conhecer o calor da mão de um amigo ou de um querido professor, que nos move na cadeira lendo um livro. Portanto, não é possível separar conceitos abstratos, idéias e/ou pensamentos da experiência corporal, ela é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar.

Historicamente o corpo (e este é o corpo que dança!) sempre foi muito escondido e reprimido (como sabemos disto!). Não nos deixemos mais ser contaminados por esta idéia de corpo ser “coisa” e mente algo “superior”. **Corpo tem vários aspectos, mas tudo** (emoção, reflexão, pensamento, percepção, etc., etc., etc.) **é corpo**. Nos nossos melhores e piores momentos o corpo está, o corpo é. Sem o corpo não conhecemos, não sentimos e não pensamos.

Atualmente, idéia do corpo que dança ou que vai dançar não é mais padronizada, isto é, não existe, felizmente, uma ditadura que imponha a necessidade de corpos magros, longilíneos. É extremamente importante que o aluno saiba que **todos** os corpos dançam. Coreógrafos contemporâneos fazem questão de ter dançarinos de





diversas nacionalidades em suas companhias, para justamente revelar e dialogar com as diversidades culturais. Se o aluno for ensinado a respeitar as diferenças existentes nos corpos, ele cuidará e aceitará o seu corpo, com a sua própria peculiaridade e individualidade. Não existe um modelo de corpo. O que existe **são corpos**.

A Dança no Ensino

A Educação é falha com o “corpo”. Pelo fato de não serem suficientemente estimulados, muitos jovens, crianças e mesmo adultos, não percebem o quanto é importante o movimento e a dança para o bem-estar e nem mesmo aprendem a desenvolver a apreciação estética que existe em ambos. Apresentam falta de coordenação motora entre braços e pernas, não têm uma postura saudável, não sabem por vezes distinguir direita e esquerda, têm falta de equilíbrio, por exemplo.

A concepção de dança que nós Educadores devemos ter é de que ela compreende todos os tipos de movimentos físicos, emocionais e intelectuais. Trabalhando com nossos alunos e os educando com esta dimensão maior dos componentes do movimento, poderemos lhe oferecer maior vocabulário corporal e estimularemos sua criatividade. Assim, conseqüentemente, ele terá um leque maior de recursos para promover a expressividade de si mesmo e do que aprende na Escola e no seu universo cultural.

Ao ficar sentada várias horas a criança e/ou jovem ficam limitados quanto a mo-



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Hélio Luiz Dobrochinski / 1ª Série
Profª Simone de Oliveira Moura*

A Dança deve atuar na interface entre dança-arte e dança-educação. Por vezes dança-arte e dança-educação atuam em gradações diferentes e outras concomitantemente.

1 Arte do Movimento, é um termocriado por Rudolf Laban (logo adiante mencionado), para designar as mais variadas manifestações do movimento: no ensino, no trabalho, no palco, na terapia, etc.

vimento e a espaço. Seu intelecto, expressão e criatividade também serão limitados. É nos momentos destinados à Dança que o aluno poderá ter oportunidade de manejar melhor o seu corpo, conhecendo-o, valorizando-o e confiando nele. Ao entender seu corpo como lugar de comunicação e relacionamento com o mundo, este aluno também perceberá o corpo de seus colegas e poderá, também, conhecer a variada e imensa gama de movimentos num momento de análise e apreciação estética.

Se o professor/educador de Dança conduzir seus alunos para movimentos estereotipados, ele estará conduzindo seus alunos para apenas um limitado aspecto, dos inúmeros, que a Arte do Movimento¹



tem. O conhecimento de princípios gerais e básicos da “linguagem do movimento” fornece um instrumental para suas aulas proporcionarem às crianças e jovens uma movimentação menos restrita e mais de acordo com a criatividade e o desenvolvimento infanto-juvenil.

Como sabemos que o conhecimento passa pelo corpo, é preciso sempre reforçar que a Dança - seja a Dança na escola regular ou em academias - no ensino tem, entre outras funções, o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor. Em suma, se desenvolvemos nosso vocabulário corporal, estaremos, recíproca e simultaneamente, desenvolvendo nosso vocabulário intelectual.

A Dança deve atuar na interface entre dança-arte e dança-educação. Por vezes dança-arte e dança-educação atuam em gradações diferentes e outras concomitantemente. Se, por exemplo, nossos alunos estão estudando mitologia grega e se mostram extremamente interessados e motivados, a ponto de comentarem conosco professores/educadores de Dança, por que não criar uma aula ou uma dança com este tema? Como seria a deusa da sorte, Fortuna, sua roupa, seu tipo de movimentação, seu caminho no espaço, seu ritmo? Ou Poseidon, o deus do mar? Assim, realiza-se uma inter-relação entre Artes Visuais, Teatro, História, Língua Portuguesa, Geografia, Música... e Dança.

Existem maneiras de auxiliar por meio da linguagem corporal, a alfabetização, o



*Diretoria de Ensino de Santa Bárbara D'Oeste – Arte – Ciclo I / Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Coronel Luís Alves
Estação Fundo do Mar*

raciocínio matemático, o desenho, as linguagens verbal e escrita e o auto-conhecimento (do corpo, de suas limitações e capacidades). A Dança, de forma lúdica através de proposição de temas, representação de objetos, interpretação de elementos da natureza e jogos expressivos, por exemplo, pode oferecer instrumental para uma dimensão maior do que seja o movimento e possibilitar o entendimento de outras disciplinas, não como simples dramatização caricata, mas sim como processo criativo de conhecimento.

Quando dançamos, mediante um tra-

balho prático que envolva o grupo, uma transformação ocorre, na criança e/ou jovem e/ou adulto pois promove a aceitação de si mesmo e maior receptividade nos relacionamentos com os outros, pois nos faz procurar e criar novos modos de movimento para nos relacionarmos. Deste modo a Dança na Escola atua como instrumento de efetivação social. Sabemos que a Escola é às vezes o único lugar/meio/contexto de acesso à educação que pode possibilitar as mínimas condições de inserção de um ser/cidadão na sociedade.

O papel da Dança não é o de criar dan-



*Diretoria de Ensino de Americana
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Profª. Maura Arruda Guidolin
Criações / Música descritiva / “Chuva de Verão”*

2 O presente material e proposta de Ensino da Dança baseia-se nas idéias de Laban e de pensadores que atualizaram sua forma de tratamento do movimento, entre eles: Bartenieff, 1980; Dell, 1970; Maria Duschenes 1970 e 1977-1999; Kestenberg 1977; Newlove, 1995; North 1973; Valerie Preston-Dunlop 1963, 1980, 1998 e 2000; Russel 1958 e 1975 e Monica A.. Serra 1977, 1979, 1993 e 2000).

çarinos profissionais (porém não deixar de percebê-los), é o de permitir a vivência de possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em um amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/apreciação artística (novamente, entendendo corporal como uma totalidade intelectual, emocional, perceptiva, física, etc.).

Dança Educativa

“Dança Educativa” é um termo criado por Rudolf Laban² (1879-1958), um estudioso da movimentação humana que deixou um legado precioso para a ciência do movimento. Criou um método de análise do movimento e de dança educa-

cional. Foi coreógrafo e um dos fundadores da Dança Moderna. Realizou estudos sobre eficiência e cansaço no trabalho. Tornou possível a criação de uma dança pessoal e expressiva, ao mesmo tempo que valorizava o prazer das pessoas dançarem em grupo. Os Temas de Movimento de Rudolf Laban são material básico de aprendizagem e ensino para professores em todo o mundo. Seu método é eficaz para profissionais de diferentes áreas ligadas à expressão do corpo. Laban estudou e frisava enfaticamente a importância da conscientização das influências recíprocas e simultâneas entre a ação e os processos intelectuais e emocionais. Em todos seus escritos deixou claro que quando empregava a palavra corpo ou corporal, estava querendo significar todos os aspectos do corpo.

A técnica tradicional de Ensino da Dança se ocupa do domínio dos movimentos específicos para determinados tipos de dança. Como é sabido, o domínio de exercícios físicos isolados não reforça a consciência do movimento. A Dança Educativa abrange mais que a dança no sentido restrito que esta por vezes desempenha, sendo apenas um aprendizado de passos.

É importante estudar e analisar um movimento em particular, conhecer e treinar diferentes modalidades, técnicas e esportes. No entanto, a Dança Educativa nos “educa”, artística e criativamente, para a compreensão, prática e apreciação das inúmeras e variadas manifestações de movimento sejam eles gestos, posturas, passos, ou movimentos sucessivos, simul-



tâneos, rituais, simétricos, assimétricos, entre outros tipos de movimento. A Dança Educativa trata de princípios mais gerais do movimento.

A Arte do Movimento: Dança Educativa

Rudolf Laban, na sua observação do movimento humano, fruto de anos de pesquisa, buscou codificar princípios gerais do movimento.

O que há de comum entre um salto de um dançarino, uma “armada” de um capoeirista, um saque de um tenista, um operário nas calçadas das cidades com uma britadeira, uma criança correndo, um aluno escrevendo anotações de aula, uma pessoa lavando roupa? Podemos analisar todos estes movimentos por meio dos elementos qualitativos que os compõem.

Laban classificou os elementos e/ou fatores do movimento (mais uma vez lembrando que Dança é feita de movimentos) como Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Estes fatores compõem os movimentos, em maior ou menor grau de manifestação. Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o espaço, um ritmo ao falar ou se mexer (tempo), uma intensidade ao pegar nas coisas ou nas pessoas (peso) e um “jeito” de expressar este espaço, peso e tempo que é o fator fluência. Podemos usar palavras diferentes para expressar conceitos similares aos de Laban, por exemplo para a palavra peso, é comum ouvir intensida-

de, força, energia, tensão. Todas fazem parte de **peso**, não é mesmo?

É possível afirmar que Laban discriminou quatro palavras bastante abrangentes (Fluência, Espaço, Peso e Tempo) para falar do “alfabeto” do movimento. Acrescentando mais exemplos, com o intuito de mostrar a abrangência destas quatro palavras podemos pensar que:

- Espaço abrange: linhas, formas, volumes, reto e/ou retas, curvas, direto, sinuoso, etc.;
- Tempo abrange: ritmo, duração, pulsação, etc.;
- Fluência abrange: expansão, projeção de sentimentos e/ou emoções, contenção, etc.

Por meio do instrumental da Dança Educativa, a criança e/ou jovem descobre **como** é seu movimento e poderá desenvolver outras características. Se o movimento da pessoa é mais para o leve, em termos de fator peso (ela tem esta característica em seu corpo), mas poderá conhecer o firme e dominá-lo, para poder ser utilizado na vida (há momentos que uma pessoa “suave” e “flexível”, precisa ser firme e direta, por exemplo).

O Ensino da Dança não pode realizar-se efetivamente sem esta noção de **como** são os movimentos que a compõem. Não se trata apenas de dar um giro, mas de **como** dar um giro. Qual tipo de uso do espaço do giro? Um giro é mais rápido ou lento? Um giro é leve, mais ou menos leve? Este **como** se executa um movimento é chamado de qualidade do movimen-



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries
Profª Maria Leandra Nepomuceno
Esticar, dobrar, torcer



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente



to, isto é, ele é executado **como**? De maneira leve ou firme ou mais ou entre leve e firme? Como é o uso do Espaço? Mais sinuoso ou mais direto?

Conhecendo, experienciando, praticando minuciosamente todas as nuances (do mais leve ao mais firme, do rapidíssimo ao lentíssimo) das qualidades dos fatores de movimento é possível desenvolver o domínio para uma gama de recursos extremamente ampla do universo do movimento e por consequência a amplitude de interesses intelectuais, emocionais e expressivos aumenta (mais uma vez afirmamos que o processo de conhecimento é recíproco e simultâneo entre intelecto e sistema sensoriomotor).

Junto à esta experiência de maior dimensão da Dança, a capacidade de fruição e/ou apreciação e análise de um trabalho

artístico, profissional ou amador, de movimento e dança também se realiza, já que o aluno tem mais recursos de conhecimento de uma “linguagem” (a do corpo).

Demonstro a seguir, com o objetivo de aprofundar o conhecimento de características fundamentais do material da dança, **os fatores de movimento, sua descrição, suas qualidades**. Características que só serão compreendidas, mais amplamente, a partir de experimentação, experiência, e análise. **É extremamente necessário frisar** que o presente texto e instrumental de ensino não prescinde da prática.

Os FATORES de MOVIMENTO e suas características:

Fator de Movimento FLUÊNCIA

A fluência do movimento sempre está acontecendo, mesmo que não percebamos

a olho nu. Imagine que o seu coração está batendo, o sangue correndo, os órgãos em atividade. A fluência ou fluxo do movimento é uma ininterrupta conexão de ações que se dão em tridimensionalidade: a natureza e/ou os elementos e/ou os seres emergem e afundam, alargam e se estreitam, avançam e se retraem.

O fluxo não tem aspectos internos e/ou externos. O fluxo é dentro e fora simultaneamente. A fluência pode ser mais ou menos libertada ou mais ou menos controlada, ou ambos, entretanto nunca pára.

A Fluência é o primeiro fator observado no desenvolvimento da pessoa. Ao se observar um bebê, é possível ver seus movimentos de expansão e contração. Ele apenas “flui”, é a fluência se manifestando com suas qualidades e gradações. O conceito de Fluência tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas:

- 1 - **livre e/ou liberada** - A qualidade de Fluência livre é definida como fluente, abandonada, continuada, expandida.
- 2 - **controlada e/ou contida e/ou limitada** - A qualidade de Fluência controlada é definida como cuidadosa, restrita, contida, cortada, limitada.

O fator fluência ajuda na **integração** do movimento que traz sensação de unidade entre as partes do corpo. Este fator também se refere à **progressão** do movimento (isto é, a continuidade ou descontinuidade). A progressão do movimento pode ser livre ou limitada, ou da mais livre à mais limitada, informando o **como** do movimen-



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente



to: mais ou menos integrado (liberado) ou mais ou menos fragmentado (limitado), ou gradações entre ambos os aspectos.

A Fluência apóia a manifestação da emoção pelo movimento, pois os extremos ou as gradações entre um alto grau de abandono do controle ou uma atitude de extremo controle, manifestam no movimento os **aspectos da personalidade que envolvem a emoção**.

Fator de Movimento ESPAÇO

Espaço não trata só do indivíduo que se movimenta, mas deste indivíduo e seu movimento no meio ambiente. É no espaço que a Dança tem lugar.

Espaço é o segundo fator observado no desenvolvimento da pessoa. Por volta do terceiro mês de vida, o bebê já tem seus órgãos perceptivos mais desenvolvidos, ele focaliza sua mãe, sua mãozinha. Por intermédio dessa focalização e a consequente locomoção para objetos e pessoas, começa a experiência com o fator Espaço, com qualidades que já começam a acontecer de forma direta (um único foco no espaço) ou flexível (multifoco).

O conceito de Espaço tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas:

- 1 - **direta** - A qualidade direta é definida como se mantendo em uma trajetória ou em direção a um ponto. Para reter uma trajetória não desviada a atenção é mantida no lugar de chegada ou pontos percorridos durante uma curva, por

exemplo. É um uso restrito do espaço. Espaço direto usualmente emprega movimentos retos e lineares, não há torção dos membros e do tronco.

- 2 - **flexível** - A qualidade flexível é definida como arredondada, ondulante, plástica, indireta. Várias partes do corpo indo em diferentes lugares ao mesmo tempo. É um uso mais amplo do espaço. Foco flexível ocorre com uma concentração por todo o espaço tridimensional. Atenção flexível no Espaço usualmente emprega movimentos torcidos.

Quando o bebê começa a focalizar mais amplamente o espaço, não existe mais a idéia de que tudo é uma coisa só (como acontece na fase em que predomina fator fluência). É estabelecido o que se denomina “princípio de realidade”; quem sou eu e quem é o outro.

O fator espaço ajuda na **comunicação**. A comunicação que faz a pessoa se relacionar com o outro, o mundo à sua volta. Exercícios com qualidades do espaço desenvolvem **atenção**, afetam o foco do movimento, nos informando, nos localizando sobre o **onde** do movimento.

Características do fator Espaço trazem ao movimento **um aspecto mais intelectual da personalidade**.

Fator de Movimento PESO

É o terceiro fator observado no desenvolvimento da pessoa. Este fator auxilia na conquista da verticalidade.



Diretoria de Ensino de Catanduva
Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente

*A Fluência apóia a manifestação da emoção pelo movimento, pois os extremos ou as gradações entre um alto grau de abandono do controle ou uma atitude de extremo controle, manifestam no movimento os **aspectos da personalidade que envolvem a emoção**.*



É possível observar como o bebê deixa cair objetos várias vezes, descobrindo a força da gravidade. Depois ele a experimenta em si mesmo, até ficar de pé sustentando seu corpo. As qualidades do fator peso são leve e firme, com todas as nuances de peso possíveis entre estas polaridades.

O conceito de Peso tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas:

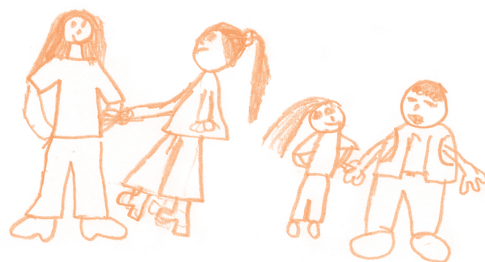
- 1 - **leve** - Movimentos leves são mais fáceis para cima, revelam suavidade, bondade, e em outro polo, superficialidade.
- 2 - **firme** - Movimentos firmes são mais fáceis para baixo, demonstram firmeza, tenacidade, resistência ou também poder.

O fator peso auxilia na assertividade, isto é, ajuda na afirmação da vontade. A assertividade dá estabilidade à pessoa, proporciona segurança (pense como é importante conseguir transportar nosso corpo sem ajuda do outro).

O peso informa sobre a **sensação** do movimento. Peso traz ao movimento um **aspecto mais físico da personalidade**.

Fator de Movimento TEMPO

É o quarto e último fator a ser observado no desenvolvimento da pessoa. Quando começa a andar e confiar em suas pernas, a pessoa começa a se locomover no espaço, correndo e se movimentando



mais rápido ou lentamente, entrando em contato com este fator.

A noção de tempo mais linear, começa a surgir por volta dos cinco ou seis anos de idade. Antes desta época é vaga a idéia de tempo. É comum frases como: “Eu vou ontem”. Nesta idade é que as brincadeiras começam a ter começo, meio e fim. A criança empresta um brinquedo porque sabe que depois vai tê-lo de volta, ou não chora quando a mãe, o pai ou alguém próximo sai, porque, agora, conhece que eles vão voltar.

Importante ressaltar, que se usa também lento e rápido para referir-se a tempo sustentado ou tempo súbito. Laban preferia **sustentado** e **súbito** por achar que rápido e lento são termos quantitativos, enquanto **sustentado** e **súbito** requerem uma atitude de sustentação do tempo ou de aceleração do tempo, gerando deste modo, aspectos qualitativos.

O conceito de Tempo tem duas formas

qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas:

1. súbita;
2. sustentada.

De maneira geral, crianças menores se adaptam a movimentos súbitos (até sete ou oito anos). As maiores até a idade adulta necessitam de um balanço entre os dois.

O fator tempo auxilia na **operacionalidade**, isto é, na decisão e intuição. Para lidarmos com tempo estamos sempre decidindo: ou fazemos agora, ou já passou; ou fazemos depressa ou sustentadamente. Ao experienciar o fator tempo, o aluno exercita a capacidade de decidir. Ele pode antecipar ou retardar uma ação que tem uma finalidade.

O treino e domínio das qualidades do fator tempo auxilia, ainda a maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações; se a pessoa não tem algo agora, talvez seja possível obtê-lo depois.

Nas aulas de Dança é importante lidar com ritmos métricos (contagens, tempos definidos, ritmos específicos a estilos de dança) e ritmos não métricos (movimentos de acordo com o ritmo interno, usando músicas que permitam aos alunos dançarem imprimindo a ela o ritmo que quiserem).

O tempo traz ao movimento, um **aspecto mais intuitivo da personalidade**.

Observação

Não se deve aplicar juízo de valor e julgar as qualidades dos fatores de mo-



vimento. **Não** é melhor ou pior ser leve ou firme, ou gostar mais de ritmo não métrico. O importante para uma Dança criativa é o envolvimento prático com o objetivo de ampliar as possibilidades de interesse, de espaço/tempo, de pensamento, de conhecimento de capacidade de análise e apreciação do movimento e da dança.

É muito, muito proveitoso e prazeroso conhecer estilos de danças e suas particularidades. Isto só virá enriquecer o vocabulário de movimentos do aluno, mas não é recomendável exercitar só um tipo de dança, pois este não é o único modo de se dançar. Ao contrário, se o aluno tem oportunidade de experienciar os princípios gerais do movimento, ele poderá observar uma dança, ou um passo e saber **como** esta dança é em termos qualitativos e executá-la melhor e também saber, em uma análise, como esta dança está sendo executada.

A Apreciação e a Análise da Dança

Sabemos que se tratamos o corpo como uma totalidade no processo de conhecimento, a fruição estética não se desvincula, absolutamente, do experienciar e do produzir. Sabemos também que estético não é só o Belo. O “Feio”, o Triste, o Grotesco também podem ser estéticos. Então, devemos ensinar à criança, ao jovem, aos nossos alunos que bonito não é só o que ele gosta ou apenas o que ele reconhece e conhece.

É crucial que ao apreciar Arte, o gosto pessoal não seja uma restrição. Não que deva ser esquecido (o que é impossível, como vamos apagar o que somos?). Porém devemos ensinar a nossos alunos ir além da mera percepção, além do eu gosto..., eu quero..., eu penso...

A Dança também comunica, como qualquer outro processo comunicativo, só

*O Ensino da Dança não pode realizar-se efetivamente sem esta noção de como são os movimentos que a compõem. Não se trata apenas de dar um giro, mas de **como** dar um giro.*

que ela, assim como o movimento, tem um modo próprio de comunicação. Muitos significados são não-verbais e portanto a dança pode ser significativa sem ser exatamente definida em signos verbais (lembrese de quão poderoso pode ser um gesto e/ou movimento).

Na dança ocorrem significados que são criados pelos elementos participantes dela, inclusive o espectador (e/ou analisador e/ou a pessoa que frui). Segundo Preston-Dunlop (1998), ao apreciarmos

e/ou fruirmos e/ou analisarmos uma dança precisamos ter em conta uma rede de elementos que não se separa:

- **movimento** – o qual engloba toda forma de coordenação de partes do corpo, ações físicas/corporais as mais variadas, os fatores de movimento, formas espaciais desenhadas pelas ações, relações no próprio corpo e relações entre os corpos. O movimento engloba ainda inúmeros vocabulários: o da própria linguagem corporal (as ações, os fatores, etc.), danças folclóricas, danças de salão, danças étnicas, esportes, balé, jazz, capoeira, sinais das linguagens dos surdo-mudos etc., etc.;

- **intérprete** – a dança não acontece sem a pessoa que dança, sua biografia, seu corpo, sua personalidade, sua criatividade, suas habilidades e limitações;

- **som** – o qual engloba **todos** os tipos de música e **todos** os tipos de som: a respiração, as mãos raspando, roçando ou batendo no corpo, no chão ou em algum objeto, sons emitidos por meio da voz, etc. Atenção - usamos a palavra som porque não existe só música na dança, e sim som. No silêncio há som (mesmo surdo-mudos emitem inúmeros sons: esfregando as mãos, rindo, respirando!). Na sua grande maioria as danças são subordinadas à música. Podemos usar a música de outra maneira também, por exemplo em contraposição ao movimento. Quando analisamos Dança devemos perceber como o som está sendo usado: de forma integrada ao movimento; independente deste ou coexistindo com ele, por exemplo.



- **espaço** – o qual engloba o palco, a sala de aula, o pátio da escola, a praça, o espaço de um vídeo, etc. O espaço engloba também todo o cenário, os figurinos e objetos de cena, a iluminação.

Observação

A dança é repleta de signos, alguns são reconhecidos instantaneamente, outros precisam ser descobertos e “lidos”. Cada um destes quatro elementos é parte integrante do todo da Dança. Você pode, a partir deles, reconhecer, descobrir, escolher sua própria maneira de observação e apreender significados que emergem deste acontecimento.

O Professor/Educador

O papel do professor é o de educador. De maneira geral, nossos alunos nos admiram e, mais importante, precisam de nós e da nossa opinião. Devemos sempre animá-los, porém nunca mentir quando estão errados. O professor/educador de Dança não deve criar competições, mas ao mesmo tempo, é necessário enfatizar e incentivar as habilidades próprias de cada aluno e ajudá-los a desenvolver novas.

Trabalhamos na inter-relação de ensino e aprendizagem, uma não se dá sem a outra. Porém, nós educadores somos bastante responsáveis por este processo. É muito fácil, irresponsável e cômodo afirmar que um aluno não aprende ou não quer aprender. Somos nós, que estamos

imbuídos na sala de aula de um “saber” a ser transmitido, que precisamos buscar as mais diversas formas de torná-lo dinâmico e eficazmente comunicativo. Cada aluno é diferente, às vezes precisamos explicar um tema, para cada um, de modo diferente também.

O professor/educador deve ser o primeiro a experimentar a Dança e o Movimento, para poder produzir e analisar. Ao se tornarem mais integrados com seu próprio corpo e desenvolver seu vocabulário de movimentos, criando assim um repertório próprio, os educadores poderão fazer com que seus alunos também ampliem o seu, afirmem sua personalidade, revelem suas preferências e apreciem Dança.

Referências Bibliográficas

- DUSCHENES, M. – *Arte do movimento*. Londres, 1970. Monografia para Obtenção de Certificado. Laban Art of Movement Centre.
- – *Apostilas e anotações de aula*. São Paulo, 1977 – 1999.
- LABAN – *Modern Educational Dance*. London: MacDonald and Evans, 1948.
- – *Modern Educational Dance*. Second Edition, revised by Lisa Ullmann. London: MacDonald and Evans, 1963.
- – *The mastery of movement*. Third edition, revised and enlarged by Lisa Ullmann. Boston: Plays, INC., 1971.

LABAN – *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

——— – *A vision of dynamic space*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 1984.

——— – *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. - *Philosophy in the flesh - The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

PRESTON, D.V. – *A handbook for dance in education*. London: Macdonald and Evans, 1980.

——— *Dance is a language isn't it?* London: Laban Centre for Movement and Dance. 1987.

——— – *Dance words – compiled by Valerie Preston-Dunlop*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1995.

——— – *Looking at dances*. London: Verve, 1998.

RENGEL, L. - *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

RUSSEL, J. – *Modern dance in education*. London: MacDonald and Evans, 1958.

——— – *Creative dance in the primary school*. London: Macdonald and Evans, 1975.

SERRA, S. M. A. – *The understanding of creative learning in modern dance*. USA, 1977. Dissertação de Mestrado – Ithaca Univ. N. Y.



NOÇÕES BÁSICAS DE ANATOMIA

Vamos apresentar algumas noções e exercícios básicos de anatomia, fundamentais para qualquer corpo. Imagine, então professora e professor como são decisivas estas noções para o corpo que dança ou vai dançar!

A dança torna-se possível e agradável se é executada de uma maneira que a postura facilite este ato, mesmo que os alunos e professores optem por criar uma dança com uma postura “esquisita” ou “incorreta”.

Sugerimos que este conhecimento do corpo seja ensinado aos alunos e que esteja sempre presente nas aulas. Retome sempre noções de postura, sentado, em pé, deitado, caminhando, dançando.

Mostre um mapa de anatomia. Olhe em livros que mostram o corpo humano. Olhar um esqueleto é muito bom, os alunos poderão mais sensorialmente ter noção do tamanho dos ossos e os nomes dos ossos não parecem muito complicados quando sabemos que eles existem de verdade (não é só decorar para prova). A maioria das escolas tem um esqueleto, utilize-o.

Ensine a necessidade de uma boa postura ao sentar (os alunos passam grande parte tempo do aprendizado sentados). Explique a importância de se sentar sobre os ísquios. Demonstre aos alunos que o cóccix é muito pequeno para suportar todo o peso da coluna vertebral. Explique que o aprendizado fica bastante limitado

se temos uma postura retraída, por exemplo. Ensine também que no trabalho futuro, o desempenho depende muito da nossa consciência da colocação do nosso corpo no espaço (o sentido cinestésico). Deixe bastante claro que a maior parte dos problemas de coluna deve-se à má postura.

Um exercício que auxilia a aquisição de uma boa é: a partir da posição sentada, após perceberem os ísquios e o cóccix, faça com que os alunos juntem as solas dos pés, levantem os braços para cima e balançam de um lado para outro (de um ísquio para outro). Você pode apresentar a metáfora de “como se” fosse um barco nas ondas (os braços para cima são as velas do barco) e este balanço pode ser com “ondinha” ou “ondonas”. Até que este barco vira, cai, quebra e precisa ser consertado e retomar o seu rumo novamente.

Após fazer este movimento algumas vezes (o fortalecimento da coluna vertebral também está sendo trabalhado neste balanço) peça para seus alunos ajoelha-rem, tentando encostar o bumbum (ou o quadril) nos calcanhares, colocar as mãos sob a testa (às vezes os braços para trás) e ficar assim bem pequenino (como um a folhinha) imóvel por alguns instantes.

Um excelente aquecimento e que vai mostrar que tudo é corpo: rosto, boca, dentes (sempre devemos fazer exercícios com o rosto) é a é a auto-massagem (o do-in oriental). Dê também especial atenção à massa-



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Estica, dobra e torce



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Escrevendo o nome com o corpo



Diretoria de Ensino de Americana
Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Coronel Luís Alves – Estação Espaço

gem nos pés, porque eles são importantes na locomoção, equilíbrio e sustentação.

Exercícios em pé: as dobras do corpo. Vamos agora buscar perceber aonde o corpo dobra. Faça os alunos ficarem em pé com os pés afastados (na largura dos ombros ou dos ossos ilíacos) e comecem a enrolar o corpo descendo à frente e depois voltando. Vamos perceber quais são as dobras: cabeça, pescoço, tórax, cintura, coxo-femural (o começo da perna), joelhos, tornozelos e pés (tornozelo, metatarso e dedos). Façam as “dobras” para os lados, para trás e torcendo para o lado e para trás, com ritmos diversos (bem lento, mais ou menos, etc.). Você pode fazer uma contagem, ou mesmo escolher uma música que julgue conveniente para este exercício. Quando os alunos desdobram a coluna e voltarem à posição ereta você deve estar atento para ver se o eles colocam cada dobra de volta no seu lugar (uma em cima da outra. Na prática ficará clara esta noção). A maior parte das pessoas (crianças, adultos, adolescentes) não faz idéia destas dobras e a consciência delas é fundamental para uma postura saudável e para acabar com uma imagem errada, e, incutida em nós desde crianças, de que a coluna é reta. A coluna não é reta. Se a coluna fosse reta seríamos como um “cabo de vassoura”. Podemos imaginar ser eretos, alongados, dar espaço entre as curvaturas próprias da coluna.

Aproveite e mostre que a coluna não é



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente

reta com o auxílio do mapa de anatomia, com o exemplo da sua própria coluna ou a de um aluno. Demonstre e busque que seus alunos sintam que têm curvaturas naturais na coluna, as quais não são indicadores de “problema”. O que é preciso conquistar é uma harmoniosa “distância” entre estas dobras, para se ter um bom alongamento, uma boa movimentação e consequentemente facilidade ao dançar.

Agora dialogue um pouco com os alunos e faça que eles analisem, apreciem o que significa para eles estas noções. Pergunte se eles percebem maior ou menor distância entre as “dobras” na sua própria postura e na de outra pessoa. Como atividade extra-aula peça a eles que observem a postura de membros das suas famílias, das pessoas nas ruas, nos ônibus. Depois converse, pergunte sobre as observações e reflexões.



“UM TREM FEITO DE GENTE”

Professora e professor, este é um projeto que apresenta um vocabulário (ou código) que faz parte da linguagem não-verbal. Um dos objetivos deste material é auxiliá-lo a ampliar o seu repertório (ou o seu conjunto de vocabulários) de movimentos e o de seus alunos. Afirmamos que quanto mais repertório vocês possuírem, mais será possível ter elementos para como explicar, conhecer, criar e analisar danças.

Observação importante: este texto não prescinde da prática, portanto é necessário esclarecer um ponto crucial para o nosso processo. Não tratamos corpo apenas por meio da linguagem verbal. O mundo da linguagem não-verbal, que é o mundo da dança, é o nosso principal código para falarmos de corpo. Claro que usamos a fala para explicar um passo de dança ou um determinado movimento, mas precisamos falar de corpo mexendo-o, dançando com ele, dançando nele. O verbal (seja um texto escrito ou uma fala na sala de aula) não se separa do não-verbal. Lembre-se: este é um projeto prático teórico, portanto este texto não prescinde da prática!!! Deste modo este texto só se completará (ou será mais compreendido) com as atividades práticas.

As atividades estão sugeridas em formato de roteiro, pois por intermédio das próprias práticas vocês poderão acrescentar idéias, sensações, reflexões e mesmo outras sugestões de atividades. Já que

O objetivo deste projeto é que o aluno crie a sua própria dança, por meio de improvisações e a concretização e/ou fixação delas em sequências coreográficas.



Diretoria de Ensino de Registro
Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente

nosso modo de ver corpo não separa o pensamento da ação e da emoção, criar, experimentar e analisar se apresentam em interface, interligando-se um ao outro, em constante inter-relação, e em todas as atividades estarão sempre acontecendo. Ao conhecer o corpo, os alunos estarão criando/produzindo movimento e dança. Ao reproduzir seu conhecimento, a fruição, a reflexão, o diálogo, a análise já estarão acontecendo. Entretanto, há momentos nas vivências nos quais é dada mais ênfase para a experiência ou produção ou para a análise, com fins didáticos.

Todas as atividades aqui sugeridas têm um fim em si mesmas, mas elas visam dar elementos a serem utilizados em uma dança ou resultado final (a ser apresentado ao público ou não). A música tema será “Trem Caipira”, de Egberto Gismonti. Esta música tem inúmeras possibilidades, pois não restringe os movimentos da dança a acompanhá-la exatamente, todo o tempo.

A música “O Trenzinho do Caipira” é do nosso grande compositor Villa-Lobos. Como professora e professor das quatro linguagens que você é, há aqui uma oportunidade de interface entre dança e música. Explique a seus alunos quem foi Villa-Lobos, quem é Egberto Gismonti. Diga-lhes que Gismonti fez uma releitura da música de Villa-Lobos, explique o que é releitura. Faça-os ouvirem as duas músicas e peça suas opiniões, apreciações e reflexões.

A proposta do projeto “UM TREM FEITO DE GENTE” é a de um trem que vai passando por diferentes e inusitados



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Profª. Maria Leandra Nepomuceno
Estação do esticar, dobrar, torcer*



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente

lugares. Este trem pode ir para o espaço, para um zoológico, para o mar, para a lua e as estrelas! O projeto sugere alguns lugares, nos quais o Trem vai parar ou passar, mas você, professora ou professor, poderá “ir” com seus alunos para muitos outros lugares, a partir do instrumental de movimentos aqui oferecido.

O objetivo deste projeto é que o aluno crie a sua própria dança, por meio de improvisações e a concretização e/ou fixação delas em sequências coreográficas. Para tanto, é necessário:

- criar, improvisar e produzir movimentos e danças;
- experienciar, experimentar alguns estilos de danças;
- analisar e apreciar o exercício dos colegas ou um espetáculo de dança.

As aquisições que o projeto pretende ajudar a conquistar:

- adquirir noções básicas e fundamentais de anatomia;
- conhecer as funções mecânicas básicas do corpo: dobrar, esticar e torcer.
- saber que a Arte da Dança é constituída pela transformação do mundo das ações corporais;
- reconhecer o corpo como produtor de significados;
- ter consciência do que seja movimento e seus fatores: Fluência, Espaço, Peso e Tempo.



- identificar as ações corporais que compõem um passo de dança.

Aspectos que o projeto propõe para fruição/apreciação e análise:

- o uso das funções mecânicas do corpo (A dança e/ou movimento usa torções ou usa mais dobrar, esticar? Usa as três ações com a mesma ênfase? O que significa para mim, o espectador, uma dança que tem muito “dobra/estica”?);
- o uso que se faz do corpo (corpo como um todo? Quais partes do corpo são mais usadas?);
- as ações que compõem um passo de dança;
- como as ações aparecem no espaço (Existem ações mais perto do chão? Ações mais no nível médio? Ações mais no nível alto?);
- formas do movimento (mais retas ou mais sinuosas, ou ambas, no espaço);
- o emprego da música (A dança procura imitar a música? A música é importante, mas não dominante?);
- quais as nuances ocorrem no peso do movimento;
- as mudanças no uso do tempo (sustentado e súbito, ritmo métrico e não-métrico);
- o cenário, figurinos, a iluminação (O espaço é um palco, uma sala, uma praça?);
- os corpos dos dançarinos (a postura, alongamento, musculatura, perceber a diferença entre os corpos).



Diretoria de Ensino de Taquaritinga / Arte – Ciclo I
Projeto Um Trem Feito de Gente
ATP Sônia Maria Ribeiro / Profª. Isabel Santesso

O corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações e a partir delas realiza-se o mundo do movimento. Em um só gesto podemos fazer as três ao mesmo tempo.

“Um Trem Feito de Gente” traz a idéia que “gente” é pensamento, é emoção, é sentimento enfim, “gente” é corpo com inúmeras possibilidades imaginativas, inclusive ser o vagão do trem, a pessoa que viaja no trem, elementos da natureza ou mesmo objetos. O Trem vai parar em muitas “estações”, vai se engatar por diferentes partes do corpo: cotovelos, joelhos, mãos, etc. O Trem vai ficar muito, muito rápido e vai descarrilar. O Trem vai quebrar, vai ser consertado, vai engatar-se novamente, os vagões vão engavetar-se. O Trem vai avistar montanhas e nuvens, vai passar por pontes e túneis e ele vai ter formatos diferentes (o corpo adquirindo formas retas, curvas, torcidas).

O Trem vai conhecer a tridimensionalidade do espaço e conhecer direções, níveis e planos espaciais. O Trem vai atravessar o espaço, vai envolver o espaço, vai cair, despencar, correr, parar, enfim, fará muitas ações corporais que estimulem uma dança rica em uso espacial.

Agora vamos às atividades que possibilitarão elementos para a dança.

“UM TREM FEITO DE GENTE”:

Atividade 1 - Estação do Dobrar, Esticar e Torcer

O ponto de partida é o que o corpo é capaz de fazer em termos de ações físicas básicas. O corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações e a partir delas realiza-se o mundo do movimento. Em um



Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Estica, dobra, torce

só gesto podemos fazer as três ao mesmo tempo. Por incrível que pareça a maioria das experimentações corporais, seja dança ou esporte, pouco valorizam o torcer, ficamos muito com o dobrar e o esticar, deixando de lado, sem a torção, grupos musculares muito importantes. Nada contra dobrar e esticar, mas é preciso torcer. Torcer na maioria das vezes coloca nosso corpo nas três dimensões ao mesmo tempo. Imagine a capacidade de ampliação do espaço do corpo e da mente (já que pensamos em “corpo mente”)!

Peça para seus alunos experimentarem dobrar, esticar e torcer com os braços e tentarem perceber como isso ocorre. Peça em seguida que experimentem com as pernas e depois com o tronco. Incentive agora um bom espreguiçar com o corpo todo. Ao som de uma música ou instrumento, indique a seus alunos que experimentem dobrar, esticar e torcer, locomovendo-se pelo espaço. Pare o som e eles devem ficar como “estátua”. Faça isso algumas vezes e, quando pararem, faça-os se observarem uns aos outros.

Dê uma pequena pausa. Pergunte como estão se sentindo, se essas formas criadas no espaço “parecem” alguma coisa. Se já haviam pensado ou percebido que o corpo dobra, estica e torce.

Sugiro também, para esta experimentação, um jogo de espelho olhos nos olhos: um aluno em frente ao outro, imitando o que o primeiro faz e vice-versa. A regra é não parar de olhar nos olhos do outro. A partir daí, diga para os alunos dobra-

rem, esticarem e torcerem. Use músicas ou outros estímulos sonoros. Incentive o uso do espaço em todos os níveis (alto, médio, baixo). Incentive seus alunos a ficarem próximos uns dos outros, depois longe, sem desgrudar o olhar. Proporcione um momento para que eles criem um pequeno duo de dança com alguns movimentos que eles criaram a partir da improvisação. Faça-os mostrarem aos outros colegas.

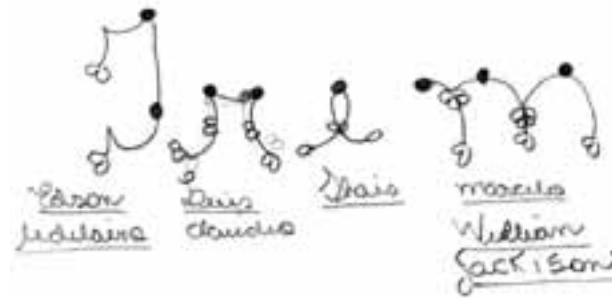
Observação importante: lembre-se, professora e professor, que olhar a criação do colega não é “reparar”, é para que o aluno aprenda a desenvolver sua capacidade de observação e análise. Essas habilidades devem ser desenvolvidas no sentido criativo da crítica, assim quem está se “apresentando” sentir-se-á mais tranquilo para lidar com uma possível vergonha. Ensine que a observação ajuda a aprender como são os movimentos e nos ensina a conhecer o outro, nos ajuda a perceber e reconhecer significados.

Incentive o ato criativo e valorize o produto apresentado para análise; não existe feio ou bonito. Valorize pontos positivos de cada duo e as criações em grupo e repita o que não ficou claro.

Esta atividade para a dança do “Trem” é importante para criar jeitos variados de locomoção. Ela oferece elementos para o momento em que o Trem se engaveta (todo mundo muito esticado e apertado, ou muito dobrado), para o momento em que o Trem quebra (todo mundo muito torcido).



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Capacitação de professores



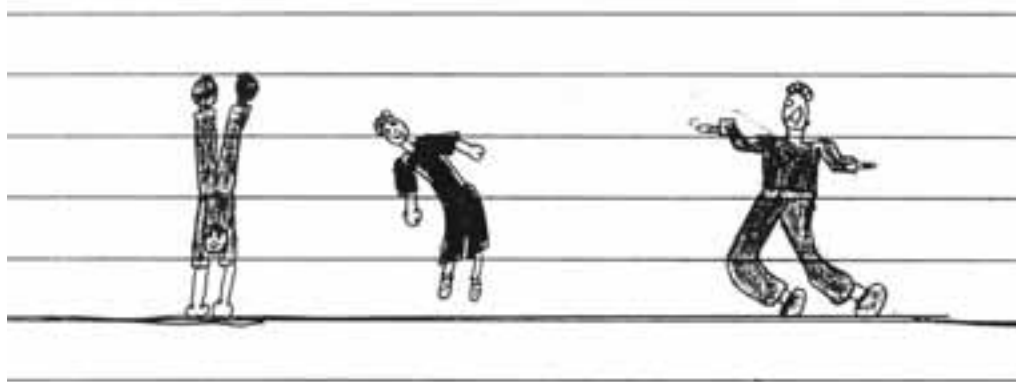
Diretoria de Ensino de Registro
Arte – Ciclo I – Projeto Um trem feito de gente
Através de atividades corporais representar a palavra trem de várias maneiras e representá-la graficamente no papel.



Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Coronel Miguel Abu-Yaglu
Formas da Natureza



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Estação da escrita - Formando palavras como o corpo ("CINCO")*



Atividade 2 - Estação das Ações Corporais

Um modo eficaz e prazeroso de iniciar e incentivar as pessoas à Dança é por meio de práticas com as denominadas ações corporais. Estabeleça uma espécie de jogo de fazer o que seu mestre mandar e introduza outras ações. Não há quem não as saiba fazer, são atividades conhecidas: sentar, correr, levantar, parar, sacudir, cair, derreter, engatinhar, balançar, deitar, rolar, pular, rodar, empurrar (Abra um dicionário e escolha! Porém escolha ações/palavras do universo cultural do aluno).

Introduza agora ações contrastantes : correr – parar; crescer – diminuir; aparecer – sumir; etc.

Pratique também o uso de ações complementares: desmanchar – derreter – ruir – desmoronar; fugir – desaparecer; agradecer – envolver; etc. Esses tipos de ação são muito eficazes quando os alunos estudam sinônimos e permitem o despertar para as nuances sutis que há no movimento e na dança.

Peça agora que seus alunos formem trios ou quartetos e criem uma sequência com quatro ou cinco ações (por exemplo, correr, parar, tremer, girar, pular e cair). Os alunos devem escolher as que quiserem. Ajude-os com idéias, caso seja necessário. Auxilie cada grupo e faça-o registrar a sequência (memória é fundamental, não devemos apenas improvisar aleatoriamente). Todos podem fazer todas as ações, ou cada um uma ação, ou então três alunos fazem duas ações e os outros, as ações res-



tantes. Faça agora os grupos mostrarem uns aos outros a dança que criaram.

Criações de dança com variações de ações corporais permitem totalmente a experiência subjetiva e sensório-motora com as nuances das qualidades dos fatores de movimento (Fluência, Espaço, Peso e Tempo).

Você, professora ou professor, deve sempre tentar acrescentar mais elementos às ações corporais. Por exemplo: andar; andar como: para frente, cambaleando rapidamente ou andar de lado como caranguejo. Rastejar; rastejar como: como cobra, jacaré, minhoca. Rolar; rolar como: uma folha ao vento, rolar como uma montanha desabando.

Os alunos, com o estímulo de ações corporais, começam aos poucos a se movimentar sem constrangimento. Faça com que eles percebam que a dança, seja de qualquer tipo, vem das ações corporais.

Essa atividade para a dança do “Trem” é fundamental, pois, como já foi dito, as ações fazem a dança. O “Trem” dançará diversas ações: correr, ultrapassar, bater, cair, quebrar, rolar, virar, soprar, atravessar, parar, agarrar, puxar, subir, descer, etc., etc.

Atividade 3 - Estação das Partes do Corpo

Na atividade com ações corporais a consciência do movimento estava mais voltada para o corpo como um todo. Agora vamos enfatizar que a dança seja feita por partes do corpo.

Ao som de uma música ou instrumen-



*Diretoria de Ensino de Itapetininga (Tatuí)/ Arte – Ciclo I
Projeto Música - Espaço para Dançar
EE Maria Marcondes / Profª. Neiva O. Camargo
Recortes de pessoas dançando*

Criações de dança com variações de ações corporais permitem totalmente a experiência subjetiva e sensório-motora com as nuances das qualidades dos fatores de movimento (Fluência, Espaço, Peso e Tempo).

to, escolha partes do corpo para serem movimentadas e vá dizendo a seus alunos a parte escolhida: mãos, rosto, joelhos, etc. Você pode auxiliá-los a criar diálogos dançantes entre duplas, trios, quartetos, grupos. Por exemplo, uns dançam com os pés e cotovelos, outros com cabeça e mãos, outros ainda com expressões faciais e braços.

Agora os alunos vão dançar com uma parte do próprio corpo, encontrando a outra, dizendo oi para a outra. Por exemplo: a mão encosta no pé, o nariz dá oi para o cotovelo e assim por diante. Estimule-os a usar partes inusitadas: o dedinho da mão encontra o dedinho do pé, o nariz encontra o ombro, por exemplo. Incentive-os a dar o oi em lugares inusitados do corpo e do espaço: os cotovelos tentam se tocar atrás das costas, com o tronco inclinado para frente, por exemplo.

Forme duplas, trios, etc. e uns dançam com os outros, com partes dos corpos se encontrando, se separando ou permanecendo em contato (este é um modo de contato corporal entre as crianças bastante prazeroso, divertido, não causa constrangimento e de variadas possibilidades de análise e fruição estéticas).

Ajude-os a criarem pequenas seqüências coreográficas a partir dessas improvisações e analise-as: Quais partes mais usam? Como é o ritmo dessas partes? Como o aluno se sentiu com relação ao uso do espaço? A forma do corpo cria outras idéias de corpo? Quais significados podem emergir das formas criadas com partes do corpo em contato?



Esta atividade para a dança do “Trem” é muito importante, pois ela possibilita que ele se mantenha engatado. É possível produzir criativas maneiras das partes do corpo se contatarem no engate do Trem.

Atividade 4 - Estação do Forró

Nesta atividade o “Trem” pára na estação e vai dançar Forró. É possível então que outras danças sejam ensinadas a seus alunos: dança de rua, *Rock*, *Swing*, Dança do Boi-Bumbá e outras danças de nosso folclore ou de outros países.

Você pode perguntar que danças seus alunos conhecem. Lambada? Forró? Break? Rap? Capoeira? Selecione músicas para essas danças, os alunos também podem trazer músicas das quais gostem (avise anteriormente sobre esta atividade). Escolha um ou dois movimentos das danças que vocês têm como repertório e ten-



*Diretoria de Ensino de Itapetininga (Tatuí)/ Arte – Ciclo I
Projeto Corpo Sonoro
EE Maria Marcondes / Profª. Neiva O. Camargo
Recortes de pessoas dançando*



tem trocar vocabulários. Como se dança esta dança ou como se faz tal movimento? Os passos são leves, a dança é rápida? É multirrítmica?(ou seja, tanto é lenta quanto rápida?). Uns alunos vão ensinar (verbal e não-verbalmente) aos outros passos de dança que eles sabem. Esse ato criativo de troca de vocabulários é um importante momento para conhecer, produzir e analisar e ampliar repertório a partir de tipos de dança já estabelecidos.

Neste projeto faremos uma atividade “Forró”. Para mostrar uma dança popular, faremos variados deslocamentos no espaço, porém, como você pode perceber, é possível escolher outro tipo de dança.

Esta atividade para a dança do “Trem” vai possibilitar o conhecimento de variados vocabulários de movimentos de dança.

Atividade 5 - Estação das Formas do Corpo no Espaço e Palavras Espaciais

Esta atividade divide-se em:

Atividade A -

Inicie esta atividade pedindo aos alunos que observem as portas, as árvores, as carteiras, uns aos outros. Faça-os perceber como as formas, as linhas que existem nos corpos e no mundo são basicamente retas, redondas e sinuosas. Agora é o momento de uma interface com o desenho; use canetinhas hidrográficas ou giz de cera ou lápis de cor.

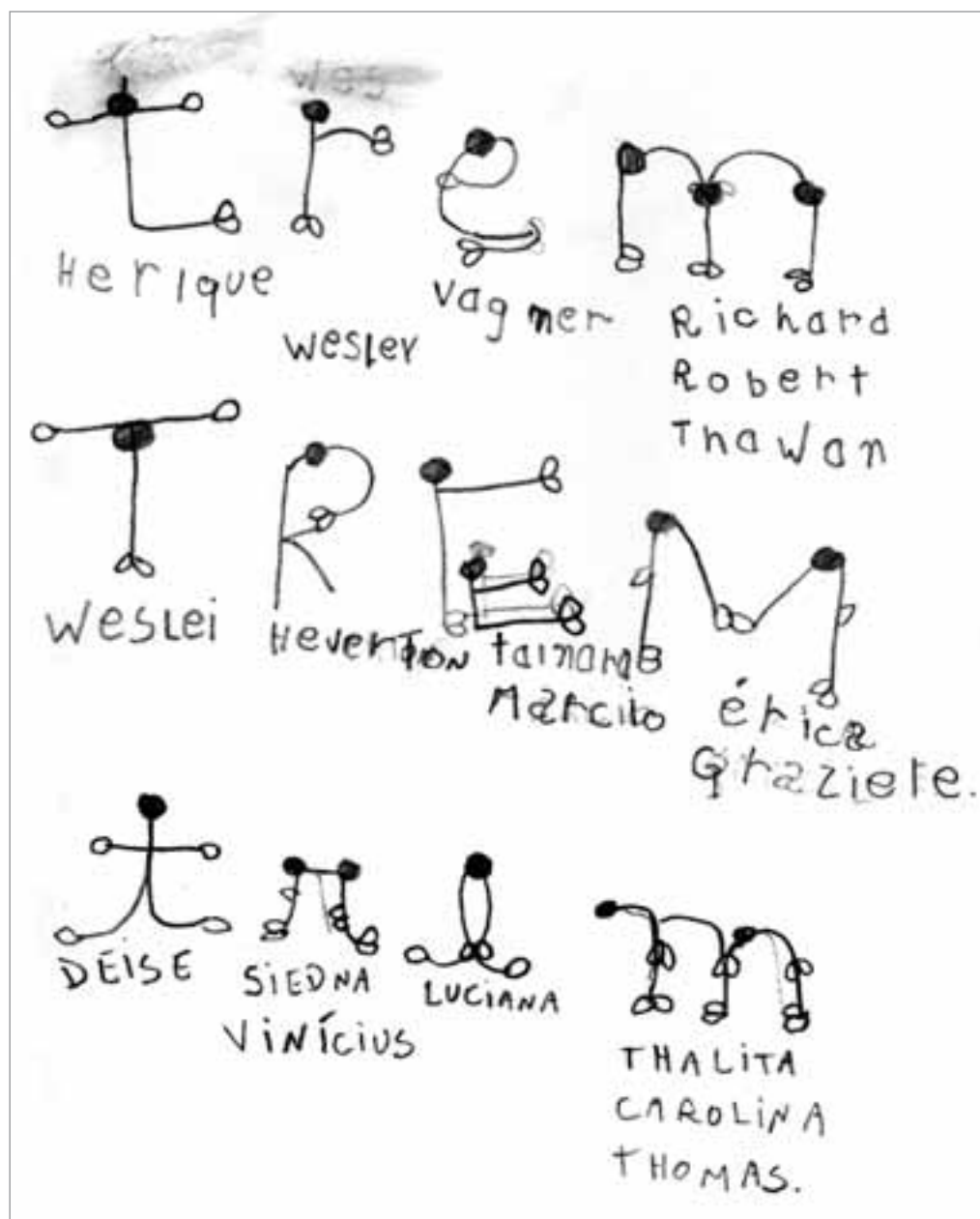
Cada aluno fará um desenho (pode ser uma forma, um objeto, uma pessoa, um animal etc.) com linhas retas (pode ser só



*Diretoria de Ensino de Itapetininga (Tatuí) / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Maria Marcondes / Profª. Eliana Furlan
Estação Forró*



*Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Estação Estica, dobra, torce*



Diretoria de Ensino de Registro/ Arte – Ciclo I

Com as atividades corporais, representar a palavra trem de várias maneiras e representá-la graficamente no papel.

Objetivo – Representar graficamente os movimentos corporais elaborados pelos colegas, identificando membros, tronco e cabeça.

uma linha), um desenho só de formas, coisas, “gentes”, com linhas redondas, outro desenho com linhas torcidas. Depois, um desenho com todas essas formas ou linhas: retas, redondas e torcidas. Portanto, serão feitos quatro desenhos. Em cada desenho peça ao aluno que escreva o próprio nome; de forma reta, redonda, torcida e com as três formas.

Os alunos que forem terminando, vão colocando os desenhos em algum lugar (no chão ou pendurados, para os outros verem). Quando todos terminarem, comente, reflita, aprecie, por exemplo, a diversidade e a singularidade dos desenhos, partindo apenas de “retos, redondos e torcidos”. Agora os alunos vão dançar essas formas inspirando-se nos desenhos que vão olhando.

Atividade B

Agora vamos continuar desenhando e vamos experimentar as possibilidades de movimentos do pulso (o que o pulso faz, o resto do corpo também é capaz, talvez não com a mesma flexibilidade, mas é possível). Os alunos vão traçar no papel as possibilidades de movimentação e, então, com o desenho em mãos, vão traçá-lo no chão, imaginando que têm tintas nos pés e que ficariam marcas desses trajetos. Quando um aluno acabar o seu traçado, ele troca com outro colega, e assim por diante. Depois esses desenhos não se restringirão mais ao chão e poderão ser experienciados/ dançados pelo corpo como um todo.

Atividade C

A seguir, os alunos vão descansar um pouco, sentados, deitados, em pé. Após o breve relaxamento, faça-os observarem uns aos outros e faça-os perceberem que existem posturas em forma de “bola”, de “muro”, de “agulha”, de “S”. Peça que dancem essas posturas, a fim de criarem tipos de pessoas ou objetos que estão no “Trem”, por meio de observações, análises, e improvisações. Essas “posturas” se relacionam, dançando.

Atividade D

Algumas palavras oferecem indicações espaciais e são palavras que estimulam a exploração do movimento no espaço. São, em geral, preposições: por cima; por baixo, ao redor, através, longe, etc.

Use tudo que você puder para criar um “cenário” a ser explorado dançando; sapatos, cadeiras, colchonetes, livros e inclusive o seu próprio corpo como referência espacial. Ao som de uma música ou instrumento, os alunos vão dançar passando em volta de você, por cima dos sapatos, em direção à porta, longe uns dos outros, perto da parede.

Essa atividade para a dança do “Trem” é muito ampla! Ela vai fornecer diferentes e inúmeras formas de posturas corporais, bem como de percursos.

Atividade 6 - Estação da Escrita

Agora os alunos vão “escrever” seus próprios nomes no chão, no ar, atrás, na



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Hélio Luiz Dobrochinski / 1ª Série B / Profª. Simone de Oliveira M. Moura
Exercícios de aquecimento*



*Diretoria de Ensino de Americana (Santa Bárbara do Oeste) / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
EE Coronel Luís Alves / Profª. Neiva O. Camargo
Estação Fundo do Mar*



Diretoria de Ensino de Itapetininga (Tatuí)/ Arte – Ciclo I
Projeto Música - Espaço para Dançar
EE Maria Marcondes / Profª. Neiva O. Camargo
Recortes de pessoas dançando

frente de seus corpos, dos corpos de seus colegas. Eles podem escrever uma letra no ar, outra no chão, uma letra com a mão, outra com a cabeça e por aí vai... Pergunte quem tem o mesmo nome e faça-os mostrar como escreveram. Ajude-os a perceber as singularidades de cada um; como o mesmo nome é escrito de maneira diversa.

Peça também para formarem palavras, referentes à viagem do Trem, em duplas, em trios, em quartetos de forma mais estática.

Observação: É muito importante e agradável que um aluno ou grupo mostre ao outro, ou outros, a sua dança. Cumprimente-os e valorize a criação de cada grupo e, também, a individual. Faça uma leitura, a mais ampla possível, de aspectos técnicos e expressivos.

Essa atividade para a dança do “Trem” possibilita trazer diferentes significados de leitura e mostra que leitura ou escrita não são só feitas com papel e caneta, ou em livros, ou em computador, ou ainda em cartazes.

Atividade 7 - Estação das “Pessoas Coisas”

Nesta atividade traremos para a dança o que é chamado por Rudolf Laban de “Uso Instrumental do Corpo”.

Quando nós pegamos um objeto, nós o agarramos com as mãos, assim as mãos fazem movimentos instrumentais: como concha ou como uma pinça, por exemplo. Aqui poderemos criar inúmeros objetos e coisas e seres estranhos,



Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I
Movimentos do corpo com sons grave, médio e agudo utilizando o nome.



Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente

É muito importante e agradável que um aluno ou grupo mostre ao outro, ou outros, a sua dança. Cumprimente-os e valorize a criação de cada grupo e, também, a individual. Faça uma leitura, a mais ampla possível, de aspectos técnicos e expressivos.



máquinas com os próprios corpos e não apenas com as mãos.

O próprio fato de ser um vagão, já é um uso instrumental do corpo. Será possível criar um abajur, um avião que passa por cima do “Trem”, um banco, um liquidificador, enfim, asas ao corpo!

Esta atividade para a dança do “Trem” é importante para a criação de movimentos de dança miméticos (que imitam) e também para conhecer, produzir e apreciar quando ocorre a dissolução do movimento mimético, fazendo surgir formas abstratas e plenas de significados, dentro da dança.

Atividade 8 - Estação Água e Pedra

Nesta atividade trataremos de imagens com elementos da natureza. Os alunos já adquiriram até este momento muitas possibilidades corporais. Deslocam-se no espaço (lembre-se da atividade 5, com o uso do espaço, atividades com ações corporais, linhas retas, curvas e torcidas e uso instrumental do corpo).

Os alunos vão improvisar uma dança de “água e pedra”. Esta “água” é de rio, de cachoeira, bem fraquinha, ondas do mar bem fortes... As pedras podem ser de vários tamanhos e formas...

Você também pode dividir seus alunos em grupos, uns serão o “Trem”, outros pedras ou montanhas e outros o rio que passa por estas pedras e montanhas. É possível haver árvores ou nuvens que se mexem suavemente e se entrecruzam no espaço, enquanto o “Trem” passa.



Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto Um Trem Feito de Gente
Estação da escrita - Formando palavras como o corpo (“AMOR”)



Diretoria de Ensino de Jaú / Arte – Ciclo I – Projeto Dança - Um Trem Feito de Gente
EE Manuel Rodrigues Ferreira / Profª. Silvana e Bete / Aluna Fabiana Reyes



Esta atividade para a dança do “Trem” é importante para trazer para a dança noções de controle e liberação da fluência do movimento (quando o “Trem” corre sem parar ou quando pára ou tenta parar).

Atividade 9 - “UM TREM FEITO DE GENTE”

Agora com todas essas danças e atividades crie a sua dança, com seus alunos. Na nossa capacitação faremos uma improvisação, porque não teremos tempo hábil para criar uma dança com ensaios, adereços, figurinos, etc.

Entretanto nós vamos usar muitos elementos e vamos discutir idéias e dúvidas e vamos também usar sugestões vindas de você, para que você faça o mesmo (a seu modo!) com seus alunos.

Diretoria de Ensino de Jaú/ Arte – Ciclo I
Projeto Dança
EE Manuel Rodrigues Ferreira / Profª. Silvana e Bete
Desenho de linhas e pontos com
movimentos do corpo



Alessandra Nunes Bardelini 4ª série, prof.ª Silvana e Bete - data = 12/04/04

Projeto ...

Desenho de ...

A atividade é vai ser um trabalho usando linhas e pontos.
Trabalhamos o corpo usando os movimentos desenhados.
É muito legal poder trocar os trabalhos com os colegas e também poder participar
usando os seus trabalhos para trabalhar o corpo.



Diretoria de Ensino de Jaú/ Arte – Ciclo I – Projeto Dança – EE Manuel Rodrigues Ferreira / Profª. Silvana e Bete
Desenho de linhas e pontos com movimentos do corpo

Precisa respeitar o espaço do outro





Música



*Diretoria de Ensino de Americana / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Profª. Elisabeth S. Pirtouscheg / “Jogos e brincadeiras” – Desenvolvimento rítmico
Adoletá*



Quatro Variações sobre um Tema

Projeto de Música para alunos de 1ª à 4ª série

Nosso trabalho, durante esses três dias, terá como tema os PARÂMETROS MUSICAIS. Em quatro módulos, ou, para usar um princípio musical, em quatro variações, vamos experimentar, perceber, vivenciar, aplicar e discutir inúmeras possibilidades de trabalho com esses pilares da linguagem musical.

Os parâmetros musicais simples – altura, duração, intensidade e timbre – serão enfatizados e analisados em diferentes atividades, para que você, professor, possa aumentar e reforçar seus critérios de seleção e de preparação de uma aula de música.

O plano será o seguinte:

VARIAÇÃO I – Jogos e brincadeiras

VARIAÇÃO II – Cantos e canções

VARIAÇÃO III – Criações

VARIAÇÃO IV – Grafias

Cada uma das sessões terá uma parte prática, indispensável não só porque a faixa etária focalizada neste projeto integra, de forma natural, pensamento e ação, teoria e prática, mas também porque o *fazer artístico* é uma experiência vital, insubstituível e condição primeira para um crescimento artístico verdadeiro.

A segunda parte de cada sessão será

dedicada à reflexão e discussão dos conteúdos teóricos – musicais e pedagógicos – presentes nas atividades práticas. Trabalho complementar e indispensável às vivências artísticas, o embasamento teórico e estético garantirá níveis de *fruição* e de *criação* cada vez mais conscientes e criteriosos não só para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo.

PARÂMETROS DO SOM

Entende-se por parâmetro *o conjunto de características do som ou de agrupamentos de sons, física e objetivamente definíveis*. (Koellreutter, 1990)

O que isso quer, realmente, dizer e por que é importante que o aluno saiba lidar com os parâmetros?

Como Koellreutter explica, os parâmetros são as qualidades mensuráveis que um som possui. Essa é a maneira científica de descrever e estudar um fenômeno sonoro, analisando-o em seus aspectos e características em termos acústicos precisos e quantificando suas frequências (altura), sua amplitude (intensidade), sua estrutura de harmônicos (timbre) e o tempo de sua reverberação (duração).

Para os músicos profissionais, esses conhecimentos são importantíssimos – um compositor de música eletroacústica, por



O fazer artístico é uma experiência vital, insubstituível e condição primeira para um crescimento artístico verdadeiro.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Eurico Silva Bastos
1º a 4ª Séries – Profª. Maria Leandra Nepomuceno
Pulso e Acento Métrico*



exemplo, que cria e interfere diretamente na geração dos sons, não pode passar sem a física, a acústica e a psicoacústica. Para nós, professores, não há dúvida que, quanto mais soubermos sobre qualquer tópico relacionado ao nosso *métier*, melhor, mas, em termos operacionais práticos, em uma sala de aula com crianças, importa muito mais saber *como* se combinam, se articulam, se agenciam, se imbricam e se relacionam os parâmetros, *como* eles aparecem no repertório e na história da música, seja em pequenas canções ou em grandes sinfonias, e *como* podemos explorá-los e desenvolvê-los em atividades de criação e fruição musicais.

Para o aluno, o trabalho com os parâmetros será importante, pois o ajudará a se aproximar tanto dos fundamentos de qualquer fenômeno sonoro (de sons e ruídos naturais, humanos, instrumentais e tecnológicos) quanto das estruturas que sustentam qualquer discurso musical. Será o início de um aprendizado sobre o manuseio das ferramentas básicas de uma linguagem que, em sua evolução, presentifica os desafios, as conquistas e os anseios do homem ocidental – sua história perceptiva, em suma.

DICAS TEÓRICAS E CONCEITOS

Altura: refere-se à possibilidade de um som ser grave (baixo, “grosso”) ou agudo (alto, “fino”). A gradação entre os dois extremos é imensa e, pedagógica e musicalmente, é sempre desejável que se tra-

balhe com as alturas de maneira relativa e comparativa, ou seja, um som é percebido como mais grave em relação a um outro, mais agudo.

A classificação das vozes dos componentes de um coral adulto se dá por meio das alturas. Partindo do registro mais agudo e chegando até o mais grave, temos: vozes femininas: soprano, meio-soprano (ou *mezzo*) e contralto (ou alto) e vozes masculinas: tenor, barítono e baixo

Nos corais infantis (até 12, 13 anos, aproximadamente), as vozes das crianças apresentam, *grosso modo*, a mesma extensão, do registro médio para o agudo. Não se deve classificá-las, portanto, como soprano, *mezzo* etc. A divisão se dá, costumeiramente, por grupos: 1ª, 2ª, e 3ª vozes, por exemplo. Antes da muda vocal (entre 12 e 15 anos), a região mais confortável para o canto é a aguda. É, também, a região com mais volume, brilho e possibilidades de ampliação da extensão vocal.

Duração: como o termo já diz, refere-se à maneira de um som se apresentar em seu decurso temporal, isto é, se é longo ou curto. Embora possam ser exatamente quantificáveis, pois podemos estabelecer com um cronômetro até os milissegundos de uma duração, em atividades práticas e diárias, operamos com os diferentes valores de duração nas relações, nas proporções que se estabelecem entre eles. Explicando melhor: ao tomarmos uma determinada duração como unidade, relacionamos os demais sons com esta unidade e assim discriminamos os diferentes



Diretoria de Ensino - Região de Jaboticabal
EE. Sra. Aparecida - Ciclo I - 2.ª série
Projeto Música-“Trabalhando parâmetros do som com sucata”

A classificação das vozes dos componentes de um coral adulto se dá por meio das alturas. Partindo do registro mais agudo e chegando até o mais grave, temos nas vozes femininas: soprano, meio-soprano (ou mezzo) e contralto (ou alto); vozes masculinas: tenor, barítono e baixo.



Diretoria de Ensino de Mauá / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Walt Disney / 3ª Série / Profª. Izabel Luiza

A linguagem coloquial usa os termos alto e baixo para referir-se às intensidades dos sons. Dizemos: “...abaixe o rádio, a TV está muito alta...” Estejamos atentos a isso quando estivermos especificando, musicalmente, os parâmetros. Como já vimos, alto e baixo indicam alturas (agudo/grave) e não intensidades (forte/fraco).

valores de duração – mais longo ou mais curto que essa unidade, o dobro ou a metade dessa unidade, e assim por diante.

Intensidade: diz respeito à possibilidade de um som ser forte ou fraco, em infinitos graus de gradação e diferenciação. Também é possível quantificar as intensidades com o medidor de decibéis, normalmente usado para aferir intensidades muito elevadas, nocivas à saúde física e emocional. O limite do som suportável é por volta de 120 db, já sendo esse um limiar doloroso. Concertos de rock, trios elétricos e shows ultrapassam, facilmente, os 100 db.

Em situações cotidianas lidamos com as comparações e a relação de intensidade entre um som e outro, percebendo um som forte, ou mais forte, em relação a outro, fraco, ou mais fraco. Dependemos, ainda, do ambiente no qual estamos trabalhando: salas muito barulhentas, com grande volume de som, obrigam-nos a aceitar como mediano, por exemplo, um volume de som que, em um ambiente mais silencioso, seria classificado como fortíssimo.

A terminologia musical nos dá condições de indicar desde um som muito fraco (*pppp: molto pianissimo*) até um muito forte (*ffff: molto fortissimo*).

[Lembrete: *piano*, em italiano, significa intensidade fraca)

OBS: A linguagem coloquial usa os termos alto e baixo para referir-se às intensidades dos sons. Dizemos: “...abaixe o rádio, a TV está muito alta...” Estejamos atentos a isso quando estivermos especi-

ficando, musicalmente, os parâmetros. Como já vimos, alto e baixo indicam alturas (agudo/grave) e não intensidades (forte/fraco).

Timbre: é o parâmetro que nos permite o reconhecimento da fonte sonora. A definição físico-acústica é um tanto complicada (é resultante da combinação de sons harmônicos presentes e de suas intensidades relativas a um som fundamental) e não necessitamos dela para lidarmos operacionalmente com o timbre em nossas atividades cotidianas em sala de aula. Interessa-nos, mais, saber que qualquer trabalho de discriminação auditiva terá, no timbre, um de seus referenciais mais atuantes.

Reconhecemos, por meio do timbre, se é uma flauta, um violão, um chicote ou um papel que está sendo amassado o que estamos ouvindo. Identificamos, pelo timbre, se é fulano ou sicrano quem está ao telefone conosco ou nos chamando do outro lado da rua. O timbre é, também, descrito, como a “cor do som” ou a “identidade do som”.

A orquestra tradicional dividiu os instrumentos em famílias (naipes), agrupando-os de acordo com sua similaridade timbrística, resultante não só do material com que é feito o instrumento, mas também a maneira de produção do som.

A disposição padrão dos naipes é a seguinte:

a) cordas: violinos, violas, violoncelos, contrabaixos (friccionadas) e harpas (dedilhadas);



- b) sopros/madeiras: flautas, oboés, clarinetes e fagotes;
- c) sopros/metais: trompas, trompetes, trombones e tubas;
- d) percussão: tímpanos, bumbos, pratos, triângulos, pandeiros, castanholas, sinos, entre outros. A “cozinha” da orquestra admite qualquer instrumento, convencional ou não, que possa ser percutido.

PARA SABER MAIS:

A partir do século XX, algumas composições passaram a enfatizar os parâmetros chamados compostos ou complexos, ou seja, resultantes da combinação de vários sons. O mais útil para nossas atividades, que serve como guia para a audição e para a articulação de formas musicais simples, é a DENSIDADE.

A densidade se refere à maior ou menor quantidade de sons em um determinado acorde (vários sons soando simultaneamente) ou em um lapso temporal (uma dada sequência de sons).

- a) se ouvimos um acorde com 7 sons e, logo depois, um outro, com 3 sons, nosso ouvido perceberá que o primeiro, com 7 sons, tem maior densidade, é mais “robusto”, tem mais “corpo” que o segundo. Essa é a **densidade vertical** ou simultânea.
- b) se ouvimos, durante um tempo qualquer (5 segundos, por exemplo), uma sucessão de 30 sons e, logo em seguida, nos próximos 5 segundos, uma sucessão de apenas 8 sons, diremos que a



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Apresentação da banda - Instrumentos Recicláveis*

densidade horizontal, ou sucessiva, é maior na primeira faixa temporal que na segunda.

Podemos acreditar que uma grande densidade vertical, combinada com uma alta densidade horizontal (acordes com muitas notas, tocados muito rapidamente em um andamento rapidíssimo) resultariam, obrigatoriamente, em uma intensidade muito forte. Isso não é sempre verdade. Se controlarmos o parâmetro intensidade de maneira bem acurada, podemos ter resultados surpreendentes.

Imaginemos uma pequena estrutura musical com duas frases. Na primeira, 20 vozes murmuram e sussurram, bem rápido, uma série de palavras escolhidas. Na segunda frase, apenas 3 vozes gritam, espaçadamente, algumas sílabas das mesmas palavras. Qual das duas frases terá a maior intensidade?



*Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Apresentação da banda Instrumentos Recicláveis*



Sem dúvida, a segunda. Na primeira frase, tivemos grandes densidades vertical e horizontal, com intensidades *piano* ou meio forte. Na segunda frase, as densidades vertical e horizontal foram diminuídas, mas a intensidade aumentou, chegando, provavelmente, ao forte ou fortíssimo.

Como vemos, podemos alterar, combinar, criar e inventar inúmeros efeitos e sonoridades se soubermos lidar e interferir na disposição e agenciamento dos parâmetros.

VARIAÇÃO I – JOGOS E BRINCADEIRAS

De uma forma geral, nas grandes cidades e em meios mais abastados, grande parte dos jogos e brincadeiras das crianças até 10 ou 11 anos – atividades comunitárias por excelência – estão um tanto esquecidas. Ou foram substituídas pelas formas de lazer mais passivas – TV, videogame – ou mais solitárias – salas de bate-papo na internet (*chats*).

Se antes as brincadeiras aconteciam de forma espontânea, hoje, talvez, possamos aproveitar o espaço da sala de aula para propô-las, na esperança de que elas contaminem outros espaços e tempos, restaurando um espaço de convívio e de diálogo tão necessários à construção de sensibilidades tolerantes, conscientes e atuantes. Incentivar essa prática significa recuperar nossas tradições e valores expressos nos jogos e brincadeiras, reaprender a brincar em comunidade, reafirmar o sentimento de pertença a uma cultura e, focalizando

nosso objetivo específico, desenvolver inúmeros conteúdos e habilidades relacionados à linguagem musical.

Aparecem, nessas brincadeiras, todos os parâmetros musicais – alguns com maior ênfase – organizados a partir de: melodia, prosódia musical (relação letra/ritmo/melodia), marcação rítmica, andamento e estruturação formal (seqüência e concatenação de partes e/ou gestos), dependendo do jogo escolhido. Esta será a diferença que nós, professores de música, faremos em nossas proposições – nossa abordagem será *musical*.

Selecionamos, para o início de nosso trabalho, jogos que enfatizam o desenvolvimento motor global e específico, a socialização, e, como objetivo musical principal, o senso rítmico e as estruturas ligadas ao parâmetro *duração*.

DESENVOLVIMENTO RÍTMICO

Quando se pensa em ritmo, há que se pensar em movimento corporal, em repetições regulares de ações,¹ organizadas e sinalizadas auditivamente pelos acentos métricos (que nos dão os compassos). Há uma infinidade de jogos e brincadeiras excelentes que têm como elemento central todos os aspectos relacionados à vivência interna e externa do ritmo, vivência essa indispensável para qualquer desenvolvimento posterior.

Atividade 1 – Apresentação

Todos sentados no chão, em roda.

Se antes as brincadeiras aconteciam de forma espontânea, hoje, talvez, possamos aproveitar o espaço da sala de aula para propô-las, na esperança de que elas contaminem outros espaços e tempos, restaurando um espaço de convívio e de diálogo tão necessários à construção de sensibilidades tolerantes, conscientes e atuantes.



¹ Nos séculos XX e XXI há músicas cuja organização rítmica não se apresenta de forma regular nem recorrente. São ritmos amétricos, sem acentuações ou com acentuações bastante diversificadas e irregulares.



Cada participante entoa seu nome, encaixando-o em 2 pulsações de uma série de 4. A sílaba tônica dos nomes deve recair sobre o tempo forte da série. Nas outras 2 pulsações, todos (o *tutti*) ou repete o nome ouvido, ou canta tá-tá-tá, com a célula rítmica colcheia, colcheia, semínima, reforçada pelo acompanhamento de palmas.

Em termos musicais específicos relacionados aos parâmetros simples, o aluno perceberá, realizará e desenvolverá:

- a) a pulsação;
- b) o acento métrico relacionado à acentuação das palavras;
- c) o compasso quaternário (o acento retorna a cada 4 tempos);
- d) a concatenação de pulsação e ritmo (valores de duração menores que aquele da pulsação);
- e) a unidade de tempo e sua subdivisão em duas partes iguais (tá-tá-tá);
- f) o andamento (a velocidade);
- g) a coordenação entre ação motora, fala e pulsação;
- h) a discriminação auditiva relacionada, principalmente, ao deslocamento espacial do som do nome de cada um, que circula na roda;
- i) a discriminação de densidades e intensidades diferentes, relacionadas à alternância do *tutti* (todos juntos) e do solo (o participante que fala sozinho seu nome).

Atividade 2 – A-DO-LE-TÁ

Todos de pé, em roda, a mão direita sobre a esquerda do companheiro. Na



Arte – Ciclo I Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Eurico Silva Bastos
Profª. Maria Leandra Nepomuceno
A-do-le-tá

pulsação escolhida, alguém começa batendo uma palma com a mão direita sobre a mão esquerda de seu companheiro. No momento em que o verso chegar à palavra *tu*, retira-se a mão para que a palma não seja concretizada. Caso contrário, a pessoa deverá sair da roda.

A do le tá, le petito, le tomá, le café com chocolá, a do le tá

Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu

Em termos musicais específicos relacionados aos parâmetros simples, o aluno perceberá, realizará e desenvolverá:

- a) a pulsação;
- b) o acento métrico (sílabas em negrito) e o compasso quaternário (o acento retorna a cada 4 tempos);
- c) a concatenação de pulsação e ritmo (valores de duração menores que aquele da pulsação);
- d) a unidade de tempo e sua subdivisão em duas partes iguais (le petito, le tomá);
- e) o andamento (a velocidade);
- f) a coordenação entre ação motora, fala e pulsação;
- g) a discriminação auditiva relacionada, principalmente, ao deslocamento espacial do som da palma, que circula na roda;
- h) a discriminação de intensidades, ligada à proximidade ou afastamento da fonte sonora;
- i) a relação entre intensidade e força física no som percussivo (som mais forte, batida mais forte).



E.E.WALT DISNEY

A - DO - LE - TA

A do le tá, lê petito, lê toma, lê café com chocolá
Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu.

Eu achai legal e eu toquei querrim. *Rogério*
Eu brincadeira a-do-le-ta já muito legal
Mércia
Eu achai legal e toquei querrim. *Rogério*
Eu adotei e eu toquei o prato. *Minaty*
Espero de jó eu achai legal. *Elton*
adeito Escassei que fêz legal. *Samuel*
E eu adotei brincar de adeito e adotei
cantar a música e eu achai legal. *Nataly*
Essa brincadeira foi muito legal por que
a gente tinha que bater a mão dos nossos colegas.
Eu gosto de Brincar de a-do-le-to. *Sergio*
É muito legal a-do-le-to. *Alexandre*
Eu gosto de Brincar de a-do-le-to. *Daro*
Eu gosto de Brincar de a-do-le-to. *Umar*
a-do-le-to é legal em geral.
Eu gosto de Brincar de Brincar A-DO-LE-TA
Thaísia *Silvanus*

Desafios:

- todos de olhos fechados: exigência maior da discriminação auditiva – o som da palma vai se afastando ou se aproximando do aluno;
- a mão esquerda será a responsável pela palma: desenvolvimento de movimentos menos explorados;
- mudanças para andamentos mais rápidos: maior estado de alerta físico e perceptivo, gestos precisos e curtos resultando em precisão rítmica;

Atividade 3 – Tcha ra rã tcharã tcharã tchã, Pirulito que Bate Bate ou outros jogos que envolvam canto e ações rítmicas percussivas

Em duplas ou em uma roda, os participantes realizam uma seqüência de gestos rítmicos enquanto cantam.

Em termos musicais específicos relacionados aos parâmetros simples, o aluno perceberá, realizará e desenvolverá:

- a) a pulsação;
- b) o acento métrico (sílabas mais fortes) e o compasso quaternário (o acento retorna a cada 4 tempos);
- c) a concatenação de pulsação e ritmo (valores de duração menores que aquele da pulsação);
- d) a unidade de tempo e sua subdivisão em quatro partes iguais;
- e) uma das células rítmicas mais características da música brasileira, composta por semicolcheia, colcheia, semicolcheia;



- f) o andamento (a velocidade);
- g) a coordenação entre ação motora, canto e pulsação;
- h) a entoação de alturas diferentes, pois há uma melodia completa que acompanha a brincadeira;
- j) a relação entre intensidade e força física no som percussivo (som mais forte, batida mais forte).

Atividade 4 – Ali Babá e os Quarenta Ladrões

Em círculo, de pé, todos entoam juntos a frase rítmica Ali Babá e os quarenta ladrões! Um líder inicia, no andamento escolhido, gestos que acompanham o verso entoado – movimentos simples, repetidos 4 vezes (série A). Logo na 2ª vez em que o verso é repetido, o líder muda os movimentos para uma série B e seu companheiro à direita inicia seus gestos, imitando a série A do líder. Na continuidade, quando o líder estiver na série C, seu vizinho estará na série B e o próximo à direita no círculo estará iniciando a série A. O líder segue inventando séries de movimentos até todos entrarem e daí para frente pode-se mudar o andamento (mais rápido), as intensidades (fazer crescendos e decrescendos), enfim, brincar à vontade.

Em termos musicais específicos relacionados aos parâmetros simples, o aluno perceberá, realizará e desenvolverá:

- a) a pulsação;
- b) o acento métrico (sílabas mais fortes) e o compasso quaternário (o acento retorna a cada 4 tempos);



*Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Profª. Maria Leandra Nepomuceno
Ali Babá e os Quarenta Ladrões*





*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Apresentação da banda - Instrumentos Recicláveis*

- c) a concatenação de pulsação e ritmo (valores de duração menores que aqueles da pulsação);
- d) a unidade de tempo e sua subdivisão em duas (Ali Babá) e quatro partes iguais (e os quarenta ladrões);
- e) o andamento (a velocidade);
- f) a coordenação entre ação motora, fala e pulsação;
- g) a relação entre intensidade e força física no som percussivo (som mais forte, batida mais forte)
- h) a prática da estruturação canônica na superposição de camadas de movimentos.

● Desafio: “blefe”

Combina-se com um dos participantes que, em algum momento, ele “errará” de propósito. O “erro” pode ser a repetição de um movimento duas vezes

seguidas, ou então a imitação dos gestos de algum colega fora da ordem estabelecida, por exemplo. Os outros deverão descobrir quem “errou” e em que consiste o “erro”. Este procedimento objetiva a conscientização da articulação indivíduo/grupo exigida em atividades musicais. Seja em uma banda amadora de rock ou em uma grande orquestra sinfônica, todos os integrantes devem responder tanto por suas partes individuais quanto pela coordenação, integração, diálogo e construção de uma sonoridade única e coesa.

Professores, vocês repararam que a dificuldade dos jogos foi crescente. Vocês saberão, com bom senso e percepção das condições dos alunos, dosá-los e variá-los, desdobrando-os em infinitas possibilidades. A faixa etária também é

um critério importante a ser pensado e as expectativas de respostas devem ser respaldadas na quantidade de vezes em que se repetiu cada jogo. A naturalidade e o domínio de algo só se dá após exaustivas repetições e muito trabalho – isso é válido para nós, também!

Sugestões de outros jogos e brincadeiras para diferentes idades, cujos objetivos se aproximam daqueles anteriormente descritos.

1) Parlendas

A parlenda é um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha, seja jogo, brincadeira ou movimento corporal. (Heylen, 1987)



Serra, serra, serrador, serra
o papo do vovô...
Um, dois, feijão com arroz
Hoje é domingo, pé de cachimbo,
Cachimbo é de barro, bate no jarro...
Corre cutia, na casa da tia,
Corre cipó, na casa da vó...
Atenção/Concentração/Ritmo/Vai
começar/Eu quero um nome/De uma
flor/que comece/Com a letra A

2) Parlendas para escolher pessoas

Padeirinho está na porta,
quantos pães você quer?

Lá em cima do piano tem
um copo de veneno

Quem bebeu, morreu, a(o)
culpada(o) não fui eu

Bananinha pintadinha,
quantas pintas você tem?

Se tiver noventa e nove,
falta uma para cem.

3) Jogos rítmicos com canto

Escravos de Jó – compasso binário simples

Passa, passa, gavião – compasso
quaternário simples

Pirulito que bate, bate

– compasso binário simples

4) Brincadeiras de roda

Ciranda, cirandinha

Gatinha parda

Seu lobo



Jogos rítmicos com canto / EE Humberto Germano dos Santos

A naturalidade e o domínio de algo só se dá após exaustivas repetições e muito trabalho – isso é válido para nós, também!

OBS: Nos jogos com canto e nas rodas entram inúmeros conteúdos relacionados ao desenvolvimento do ouvido melódico e da entoação. Essas habilidades serão focalizadas na Variação II.

DICAS TEÓRICAS E CONCEITOS

- a) **Pulso** ou **pulsção**: marcação regular de um fluxo temporal, sem acentuação. Ex: relógio, ou quando bato o pé para acompanhar uma música..
- b) **Acento métrico**: acento que se coloca sobre a pulsção, hierarquizando e dividindo o fluxo temporal em pequenos “gomos” (compassos). Ex: o rap tem, geralmente, seu acento métrico organizado de 4 em 4 pulsos. Os acentos métricos são os tempos fortes dos compassos.





*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Profª. Maria Leandra Nepomuceno
Ali Babá e os Quarenta Ladrões*



c) **Compasso:** entidades temporais compostas por vários pulsos – denominados *tempos* ou *unidades de tempo* –, formadas pela recorrência de acentos métricos (tempos fortes). Os compassos simples mais comuns são os binários (2 tempos, as marchas, cujo primeiro tempo é forte e o segundo, fraco), ternários (3 tempos, as valsas, cujo primeiro tempo é forte e o segundo e o terceiro são fracos), quaternários (4 tempos, o *rap*, cujo primeiro tempo é forte, o segundo e o quarto são fracos, e o terceiro é meio forte). Há também compassos quinários (5 tempos, que podem ser organizados em 3 e 2, ou 2 e 3) e setenário (7 tempos: 4 e 3; 3 e 4; 2, 2 e 3; 2, 3 e 2; 3, 2 e 2).

d) **Compassos simples e compostos:** as subdivisões internas de cada tempo podem ser binárias (compassos simples) ou ternárias (compassos compostos). As canções e jogos infantis apresentam, em sua grande maioria, compassos simples.

Ex: *Compasso binário simples: Escravos de Jó, Marcha Soldado, Pirulito que bate bate.*

Compasso ternário simples: Terezinha de Jesus, Meu Galinho, A Casa.

Compasso quaternário simples: Atirei o Pau no Gato, Frère Jacques, Gatinha Parda.

e) **Ritmo:** diferentes durações dos sons, que se organizam sobre as pulsações e/ou sobre os compassos. Quando canto uma melodia e a acompanho com batidas de pé, faço o ritmo com a voz e a pulsação (se eu não acentuar)



Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Sinhá Pantoja / Sul 2 / Profª. Vânia

ou o compasso (se eu acentuar as pulsações) com os pés. Em uma melodia tradicional, a disposição dos sons mais longos e mais curtos (a construção rítmica) permite que a acentuação do compasso seja percebida com clareza.

f) **Andamento:** velocidade e caráter geral em que a música ou partes dela se desenvolvem Lento, rápido, moderado, calmo, vivo, agitado, precipitado, entre outros, são os “estados de espírito” expressos pelos andamentos. Sua classificação e gradação mantêm-se com os termos em italiano: *accelerando, ritardando, presto, molto vivace, piu dolce, adagio ma non tanto*, entre outros.

Nos jogos com canto e nas rodas entram inúmeros conteúdos relacionados ao desenvolvimento do ouvido melódico e da entoação.



Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema

A melhor resposta para o medíocre é o excelente – a própria obra de Arte já tem a missão de criar seus fruidores, apurando e desenvolvendo a sensibilidade para o que deve ser guardado e para o que deve ser rejeitado.

VARIAÇÃO II – CANTOS E CANÇÕES

Em muitas escolas há cantos que têm funções específicas: implantação de hábitos higiênicos, organização de filas, comemoração de datas oficiais, entre outras. Sem desmerecer as intenções e, até, a eficácia utilitária desse repertório, há que se pensar que esses cantos não podem ser considerados “objetos artísticos e estéticos”, pois, em sua criação e, no momento de sua realização, não eram e não são esses os critérios almejados.

Nas aulas de música, no entanto, o cuidado com o repertório – um verdadeiro alimento espiritual e sensível – deve ser uma de

nossa preocupações maiores. Canções diferenciadas, atraentes, bonitas (não tenhamos medo de assumir a beleza como critério de escolha!!!), com desafios que instiguem a inteligência e a fantasia (tanto dos alunos como nossa) devolverão a todos o prazer de cantar e serão uma espécie de contrapeso às banalidades que grassam por aí afora. A melhor resposta para o medíocre é o excelente – a própria obra de arte já tem a missão de criar seus fruidores, apurando e desenvolvendo a sensibilidade para o que deve ser guardado e para o que deve ser rejeitado. Quanto mais pudermos fornecer obras de qualidade e significado estético, menos trabalho teremos em explicar por que o repertório quadrúpede da moda (éguas, cachorras e similares) não tem valor artístico nenhum.

Como escolher? Como montar um repertório variado e de qualidade?

Primeira resposta: conhecer entre meia dúzia e mil canções, ser um inquieto e curioso andarilho nos mais diversos caminhos musicais. Sejamos “ratos de discotecas”, buscando tanto o conhecimento aprofundado de um gênero específico (MPB ou cantigas de ninar, por exemplo) quanto a descoberta de outros gêneros e estilos. A onda da *world music*, por exemplo, trouxe algumas coisas muito boas – há coletâneas de canções tradicionais de povos e culturas desconhecidas, instrumentos diferentes, formas inusitadas de cantar e de usar a voz, enfim, há material suficiente para que nossos ouvidos sejam estimulados com inteligência e refinamento. Mesmo sem sairmos de nosso país, por que não aproveitar e va-



lorizar as manifestações culturais tradicionais – às vezes tão desconhecidas quanto os cantos dos monges de Tuva – já que temos disponível, em nossa língua, uma infinidade de obras riquíssimas, passíveis de serem objetos de estudo e trabalho?

Outra possibilidade é solicitar aos alunos que tragam canções ou músicas tradicionais que seus antepassados preservaram. Teremos, com muita chance, várias etnias e sonoridades lingüísticas representadas na classe, abrindo a possibilidade para uma pesquisa musical mais ampla, com evidentes ganhos éticos, também, em termos de reconhecimento de valores cultivados por uma família, por uma comunidade ou por uma região. O respeito por outras culturas e hábitos que diferem dos meus – a tolerância e a aceitação do que não é igual a mim – é um conteúdo a ser aprendido e desenvolvido, e a arte é um dos mais eficazes agentes de promoção desse intercâmbio de valores.

Sobre a voz

Se nossas crianças estiverem entre os 7 e 10 anos de idade, lembremo-nos que nessa faixa etária a muda vocal não será um problema (em adolescentes ela causa uma timidez e um recolhimento vocal difíceis de serem vencidos). Aproveitemos, portanto, a última fase em que a familiaridade no uso da voz está presente, em que o gosto pelo canto ainda não foi totalmente contaminado por estereótipos vocais impostos pela mídia.

● **Curiosidade 1** – É sempre bom contar aos alunos que a voz humana é como a impressão digital – única, exclusiva e pertencente somente ao seu dono. Esse conhecimento, além de valorizá-los, lhes dá consciência da individualidade timbrística de suas vozes. Nunca houve nem nascerá outra voz como a minha, por mais que alguns hábeis imitadores consigam se aproximar dela. Imita-se o perfil global da entoação (voz mais anasalada, mais “de garganta” ou de “peito”, por exemplo), do ritmo dado pela respiração, do andamento, do vocabulário, do sotaque, enfim, de feições externas e sempre de forma aproximativa e incompleta.

● **Curiosidade 2** – A voz, quando gravada e ouvida pelo seu dono, costuma provocar estranhamentos e não reconhecimento. Isto se dá porque, para nós, nossa voz é captada, sempre que falamos ou cantamos, por duas vias, a interna e a externa. Pregas (cordas) vocais, língua, dentes e lábios (para citar apenas os agentes mais envolvidos na emissão) provocam uma série de vibrações que são absorvidas internamente pela estrutura óssea da cabeça, ao mesmo tempo em que meu ouvido capta as vibrações vindas do exterior, como faz com qualquer outra fonte sonora. Em uma gravação, ficamos somente com os estímulos vibratórios externos, o que nos causa uma desconfortável sensação de não identificação – geralmente achamos nossa



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Apresentação da banda - Instrumentos Recicláveis
Turma 2ª F*



*Diretoria de Ensino de Birigui / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Apresentação da banda - Instrumentos Recicláveis
Turma 2ª F*



Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Jornalista Rodrigo Soares Júnior

voz mais feia nas gravações, pois não nos reconhecemos nela....

...os desafinados também têm um coração...

Timidez, insegurança, desconhecimento de sua tessitura por falta total de uso e de experimentação da voz, desligamento, desatenção, vergonha, preconceito (“cantar é para meninas”), autocrítica exagerada (se minha voz é única, eu sou a minha voz...), indiferença, desinteresse, baixa auto-estima, hipotonia global ou tensão muscular exagerada. Esses são alguns dos problemas apresentados pelos desafinados e, como facilmente se pode verificar, são, na sua maioria, de ordem emocional. O

O cânone é uma forma de estruturação musical polifônica baseada na imitação rigorosa de uma melodia. Depois de ser enunciada pela primeira voz, essa melodia é repetida por outras vozes, com entradas sucessivas em diferentes momentos.

processo de emudecimento para o canto é uma bola de neve: a criança não se expõe por alguma razão que, originariamente, nada tem a ver com ser ou não afinada, sua voz fica cada vez mais escondida dela mesma e, sem experiências positivas, ela se afasta e se desinteressa das atividades que lidam com o canto. O “não gosto” poderia ser interpretado como “não consigo”.

Não havendo causas físicas e orgânicas – problemas de comprometimento auditivo precoce e de emissão, sobretudo – todo ser humano é, potencialmente, capaz de cantar afinado. O *desenvolvimento* da capacidade de cantar depende de *treinamento*, de repetidas experiências que trarão familiaridade, conhecimento dos limites da extensão vocal e da região mais confortável para o canto (que é diferente daquela da fala, geralmente mais grave nas crianças). Daí advêm o interesse, a segurança e a soltura necessárias tanto para a percepção e memorização acurada do que se ouve quanto para o ajuste da melodia a ser entoada.

Uma das muitas possibilidades para promover o canto em sala de aula pode ser o trabalho com cânones. Este será nosso tema.

Cânones

O cânone é uma forma de estruturação musical polifônica baseada na imitação rigorosa de uma melodia. Depois de ser enunciada pela primeira voz, essa melodia é repetida por outras vozes, com entradas sucessivas em diferentes momentos.



O cânone mais antigo encontrado até agora data do século XIII, na Inglaterra.

Por que trabalhar com cânones?

As canções em forma de cânone possuem, geralmente, uma melodia com expressividade, autonomia e significado completos, e, por isso, são muito práticos, maleáveis às nossas necessidades. Podem ser realizados como *monodia* (uma única voz, sem acompanhamento), como *homofonia* (melodia acompanhada) e como *polifonia* (várias vozes). Geralmente, o(s) compositor(es) – muitas vezes anônimos – especifica(m) o número de vozes possíveis em cada peça, mas nada impede que a realizemos com menos vozes – elas sempre soarão bem.

A maioria dos cânones é de fácil memorização e entoação, pois foram compostos para serem cantados e transmitidos oralmente. Como a melodia é igual para todos – o que nos separa é o fator temporal – temos, em nossos colegas, um reforço e uma confirmação, caso tenhamos dúvidas ou esquecimentos.

O desenvolvimento do parâmetro *densidade* (em especial, a vertical ou simultânea) é privilegiado, pois o aluno percebe, facilmente, que o número de vozes superpostas provoca diferentes efeitos e resultados.

Um outro aspecto perceptivo bastante importante é a, ou *as* temporalidades propiciadas pelo cânone. Primeiro, apresenta uma proposta de tempo direcional e seqüencial – tem um antes e um depois (1ª frase, 2ª, etc). Em seguida, pode aparecer

uma vivência temporal de circularidade – retorno, na minha melodia, sempre ao início, que vem como uma continuidade da última frase. Como uma brincadeira de roda, pode ser repetido *ad infinitum* e, no momento em que acabar, não deixará ninguém insatisfeito.

Na superposição das vozes, aparece uma sensação temporal particular, que integra as duas anteriores: vivo o presente (estou na 2ª frase, por exemplo), mas percebo que, simultaneamente, o passado (1ª frase) e o futuro (3ª frase) também estão soando... Para quem assistiu ao filme *2001, Uma Odisséia no Espaço*, de S. Kubrick, é essa a sensação experimentada pelo astronauta, nas cenas finais, quando ele se vê bebê e ancião, ao mesmo tempo...

Atividade 1

O grilo (anônimo) – Cânone a 3

As transcrições dos cânones se encontram na página 129 deste livro)

Esta melodia apresenta três frases de igual tamanho, em compasso ternário simples e cuja expressão circular, de giro, está evidenciada pelo ritmo. Está na tonalidade de Dó Maior e o âmbito melódico não é muito exigente; a tessitura infantil pode cantar com facilidade.

Sugere uma ambientação noturna que podemos realçar e explorar de muitas maneiras. Uma sugestão pode ser a seguinte:

Versão A

Introdução (se quisermos): sons de



Diretoria de Ensino de Itapepecerica da Serra / Arte
Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 3ª Série A
Profª. Mônica Cook



Diretoria de Ensino de Sumaré / Arte – Ciclo I Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Alunos da E.E. André Rodrigues de Alkmim participam de Jogos e Brincadeiras no pátio

água, feitos vocal ou instrumentalmente, com sucata, papel, ou qualquer fonte sonora que produza sons contínuos e “es-corregadios”. Uns poucos grilos podem cricrilar, se quiserem, explorando o contraste entre sons longos e curtos. Todos silenciam quanto o canto começar.

1ª frase – *no silêncio da noite ao luar* – cantamos com uma intensidade *piano* (fraca, leve); pode ser, também, um solo. Esta frase não tem acompanhamento da sonoridade do rio.

2ª frase – *junto ao rio um grilo a cantar* – passa-se para uma intensidade meio forte (média) e, se quisermos, um grupo pode retomar, os murmúrios vocais e sons de água como acompanhamento de fundo.

3ª frase – *tri-tri-li-tri-li...* – onomatopéia bastante sonora, na qual a letra C do *cri* foi substituída pela letra T (*tri*) para facilitar a emissão. (Vale a pena experimentar e sentir a diferença entre *cri-li* e *tri-li*). Os valores de duração são mais curtos (colcheias), aproximando-se do canto contínuo de um grilo.

Versão B: como cânone, com ou sem introdução, e com ou sem acompanhamento de fundo.

Na realização do cânone a 3, depois que todas as vozes entrarem, chamar a atenção dos alunos para o fato de que o cricrilar da 3ª frase é o elemento que mais se destaca, é o mais “barulhento”, e percorre a peça como se fosse um fundo contínuo.

Sugestões de ampliação do tema, visando a conscientização do meio ambiente sonoro: O aluno pode pesquisar o ambiente sonoro noturno de sua casa, levantando e comparando a quantidade e a frequência de aparecimento de

- sons de natureza – vento, grilos, cachorros...
- sons humanos – passos, conversas, tosse, risadas...
- sons domésticos – panelas, portas, descarga, campainha...
- sons industriais e tecnológicos – relógios, buzinas, sirenes, carros...
- outros

Perguntas possíveis: os sons da manhã e/ou da tarde são parecidos, iguais? Qual foi o lugar mais silencioso que você já visitou? Descreva-o. E o mais barulhento? Como é o ambiente sonoro de sua escola? Quais são os sons que mais aparecem na sala de aula? Você sonha com sons? Etc... etc... etc...

Um dos objetivos dessa pesquisa é chamar a atenção do aluno para o grave problema da poluição sonora que penaliza os moradores de grandes centros urbanos. A leitura do livro *O ouvido pensante*, de M. Schafer, pode ser muito inspiradora e de grande auxílio.

A discriminação auditiva poderia ser trabalhada concomitantemente, com jogos, histórias sonorizadas e criações de ambientes sonoros diferenciados (na cidade, na roça, numa tempestade, no mar, etc).



Atividade 2

Noche com luna (Catena – Argentina)
– Cânone a 4

A *vidala* é uma canção popular argentina. Acompanhadas por um violão, as *vidalas*, geralmente, expressam estados amorosos introspectivos e tristes. Esta *Noche com luna* está em modo menor (ré menor melódico), enfatizando a melancolia e a solidão descritas pela letra. O compasso ternário simples deve ter mais suavidade que a canção do grilo, promovendo uma espécie de balanço em andamento *moderato*.

Suas quatro frases de quatro compassos cada finalizam sempre com um valor mais longo – mínimas pontuadas, que seguram e estancam a energia rítmica. Isso colabora para a sensação de fechamento das frases melódicas e poéticas, sugerindo uma espécie de recolhimento e repouso.

O âmbito melódico é mais exigente que o cânone anterior.

Versão A (sugestão)

Introdução: uma voz solo, distante e sozinha, cantarola ou assobia trechos esparsos e incompletos da canção, durante o tempo que achar necessário. Deve explorar vários locais do ambiente, experimentando a acústica por meio de trajetos diversos.

Desenvolvimento: Aos poucos, essa voz vem se aproximando do grupo e, à medida que encontra outros cantores pelo caminho, vai “reconstruindo” a canção, com a letra e com a ordem correta das frases. Seu

canto “contamina” um a um dos ouvintes que, pouco a pouco, aderem à cantoria e “engrossam” o coro. (O parâmetro *densidade* será o condutor dessa parte).

Finalização: quando todos estiverem cantando (o *tutti*, na densidade máxima), podem-se variar as *intensidades*. O solista deverá ser o regente, usando simples sinais de levantar ou abaixar os braços. Pode-se construir um crescendo que chegará a seu ápice e então, com um sinal preciso, o regente finaliza a peça. Essa direcionalidade dada pelo crescendo gradativo tem seu melhor exemplo no tão conhecido mas sempre maravilhoso *Bolero* de Ravel. Uma outra possibilidade é o inverso dessa idéia: o caminho das intensidades segue em dire-

Perguntas possíveis: os sons da manhã e/ou da tarde são parecidos, iguais? Qual foi o lugar mais silencioso que você já visitou? Descreva-o. E o mais barulhento? Como é o ambiente sonoro de sua escola? Quais são os sons que mais aparecem na sala de aula? Você sonha com sons? Etc... etc... etc...



Diretoria de Ensino de Mauá / Arte – Ciclo I / Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Walt Disney / 3ª Série / Profª. Izabel Luiza



Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema

ção ao silêncio, e, então, um decrescendo conduz ao término da peça. Se o grupo achar interessante, aquela voz solista pode recomençar seu canto fragmentado e, sutilmente, abandonar o coro. Muitas outras possibilidades podem e devem ser imaginadas e experimentadas.

Versão B, em cânone

Depois de bastante ensaiado, na superposição das vozes pode-se aproveitar a sugestão da letra (“*largo el camino*”) e criar, para cada grupo, um caminho dife-

rente, a ser percorrido enquanto se canta. Prever afastamentos e cruzamentos entre esses caminhos, para que os grupos tenham a oportunidade de confrontar suas frases e ouvi-las, combinadas em diferentes possibilidades: 1ª e 4ª; 2ª, 3ª e 4ª; todas juntas, etc.

Sugestões de ampliação do tema, visando a contextualização geográfica, cultural, lingüística e a ampliação do repertório:

- pesquisa sobre a música de países da América Latina, incluindo o Brasil;

- comparação entre eventos musicais e/ou instrumentos típicos de países latino-americanos;
- pesquisa sobre semelhanças e diferenças na sonoridade das línguas portuguesa e espanhola;
- comparação com outras músicas que relacionem a natureza e os estados de alma.

Atividade 3

Aleluia (W. A. Mozart)

Do hebraico hallelujah, significa “Salve Javé”. É um canto de louvor e de júbilo, utilizado pelos cristãos desde o século IV. Este, de Mozart, foi usado também em uma peça de concerto para soprano e orquestra denominada *Exultate, jubilate* – Moteto KV 165.

A melodia é muito confortável para a voz, que “escorrega” facilmente com as muitas vogais suavemente articuladas pela letra L, num âmbito melódico restrito. Não há passagens com grandes saltos e a repetição de uma única palavra funciona como se fosse um mantra, aumentando o poder de coesão entre as vozes.

Em compasso binário simples, tonalidade de Fá Maior, tem três frases de oito compassos. Cada uma das frases pode ser subdividida em duas semifrases de quatro compassos, ponto ideal para a respiração.



Versão A

Pode ser feita de maneira muito simples, aproveitando a beleza da melodia e da harmonia resultante da superposição das três vozes. Recomenda-se uma marcação de compasso bem leve, para realçar o caráter fluido da peça. O andamento fica entre um *moderato* e um *allegro*, sempre com tranqüilidade e espírito alegre (“alto astral”, de acordo com nossos alunos...).

Versão B

Inspirados pela idéia de que, por pertencerem ao repertório sacro os Aleluias eram executados, originalmente, em igrejas, poderíamos distribuir os três grupos em locais diferenciados na sala. Se for possível, usar planos diferentes de altura, também (se houver escada, ou um andar superior com janelas, por exemplo).

A espacialização de uma música, ou seja, a exploração do espaço acústico e a distribuição de fontes sonoras em locais distintos era pensada, desde o Renascimento, para aumentar o efeito da música sobre os ouvintes.

Sugestões de ampliação do tema, visando o conhecimento histórico de gêneros praticados pela cultura ocidental e a ampliação de repertório:

- procurar saber as diferenças entre música sacra e música profana – o que vem a ser essa distinção? Ela existe ainda hoje?
- que outras músicas sacras você conhece?



Wagner, Drisana, Suelen, Marcos, Natan
2ª Série G – Leitura rítmica



Diretoria de Ensino de Jaboicabal
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Jogos Rítmicos com Canto
Humberto Germano dos Santos

- há muitos outros Aleluias famosos. O oratório *Messias*, de G. F. Haendel, também conhecido como Aleluia em razão de seu coro, é usado em comerciais e até cantado de forma satírica em algumas situações. Vamos ouvi-lo com outros ouvidos?
- geralmente as igrejas, não só católicas, têm corais que ensaiam e se apresentam regularmente para a comunidade. Isso acontece na sua cidade? Você já foi ouvi-los?
- as igrejas, antigamente, eram as únicas “salas de concerto” possíveis. Você já reparou que a voz, em uma grande igreja, tem uma reverberação muito maior que em outros lugares? Reparou também que, em algumas igrejas, há um andar especial, lá no alto, para o coro ficar? Cantar “lá do alto” ou cantar no térreo tem algum resultado diferente?

Atividade 4

Doeba (Jordan e Constantin)

A partitura deste cânone pode ser encontrada na internet ou à venda em lojas de música

Esta peça tem um suingue e uma energia rítmica contagiantes – contrasta fortemente com o Aleluia anterior, pois solicita, de forma irrecusável, uma participação física total.

O *swing*, ao pé da letra, é um estilo de *jazz* que permite a improvisação. Seu sentido foi ampliado e passou a designar

peças que possuem uma certa “bossa”, um certo balanço. Fala-se, normalmente, em interpretação ou estilo suingado.

O compasso quaternário simples, característico do *swing*, deixa as frases mais longas, leves e o ritmo sincopado (os acentos são antecipados ou suspensos) promove uma quebra na rigidez do compasso.

A letra não tem nenhum significado semântico, é apenas um jogo sonoro de sílabas gostosas de se pronunciar e cantar. É típico encontrar cantores de *jazz* improvisando apenas com sílabas semelhantes a essas.

É uma peça de dificuldade mediana, não tanto por seu âmbito melódico, mas pela presença vocal que é exigida – os alunos devem já ter alguma experiência com o domínio da voz, pois aqui terão de conjugar canto, balanço e, se for possível, alguma percussão corporal.

Versão A

Introdução: em uma pulsação cômoda, o grupo 1 inicia com estalos de dedos, marcando os tempos 2 e 4. Após uns quatro compassos, mais ou menos, o grupo 2 canta somente o início da 3ª frase (compassos 9 e 10), repetindo-o várias vezes. Esse segmento rítmico e melódico deve ser repetido e mantido até o final da peça, como se fosse um *ostinato*.

Desenvolvimento: uma voz solo inicia a melodia e canta até o compasso 6. Na seqüência, como resposta, entra o *tutti* no compasso 7 (shu-bi-da-ba...) e vai até



o fim, quando, então, repete-se o mesmo esquema. Depois de repetir, pode-se inverter a ordem, fazendo *tutti* (do início até o compasso 6) e solo (do compasso 7 até o fim).

Finalização: depois de umas quatro repetições, pode-se preparar o final começando com o *tutti* e, a cada compasso, um ou mais cantores vão silenciando a voz e aderindo aos estalos, até que no último compasso só reste uma voz. O inverso também é interessante.

Tutti versus solo, *tutti* que diminui gradativamente sua densidade, ou o inverso. Fica claro para o aluno que, nessa versão, o fator *densidade* foi o critério ordenador.

Versão B

Cânone a 3 vozes, com acompanhamento de estalos de dedos ou qualquer outro tipo de percussão corporal leve e sutil.

É interessante, depois das 3 vozes terem entrado, aparecer uma voz solista que fará trechos, fragmentos soltos e salteados da melodia. Este solo deverá ser feito por alguém corajoso em termos vocais, pois seu destaque será bastante grande.

A introdução da versão A pode ser aproveitada, como preparação para a entrada do cânone.

Sugestões de ampliação do tema

- pesquisa sobre cantores de *jazz* e repertório jazzístico;
- a improvisação no *jazz*;

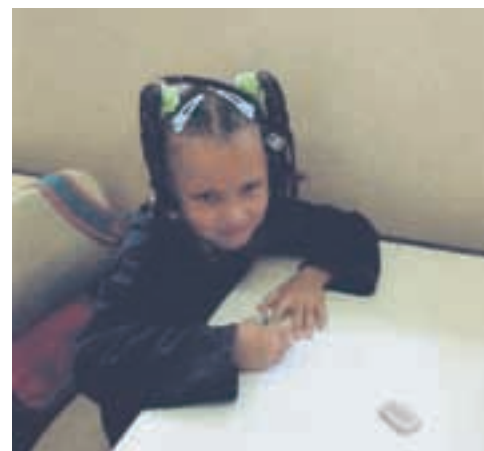
- a música negra norte americana;
- a música negra no Brasil;
- tendências contemporâneas: *hip hop*, *rap*, *funk*, etc

VARIAÇÃO III – CRIAÇÕES

Criar, inventar, ser original, fugir dos estereótipos. Todos concordamos com essas ações, com seus benefícios e acréscimos. Mas, como fazer? O que quer dizer criar, em música? Improvisar? Fazer uma paródia? Uma colagem? Uma releitura?

É muito fácil confundir criação/improvisação com “valetudismo”. Aliás, é o que mais se vê por aí, e mesmo em meios ditos “cultos”, “eruditos” e “modernos”... Uma das razões para esse estado de coisas é a “liberdade” que os artistas contemporâneos têm, em relação aos preceitos e princípios normativos que regiam, em outras épocas, a criação artística. Hoje, temos à nossa disposição todos os meios, suportes (acústicos, instrumentais convencionais ou não, eletrônicos, eletroacústicos, mistos), materiais (todo e qualquer som, da nota ao ruído) e possibilidades formais (desde as formas mais tradicionais às mais fragmentadas e abertas).

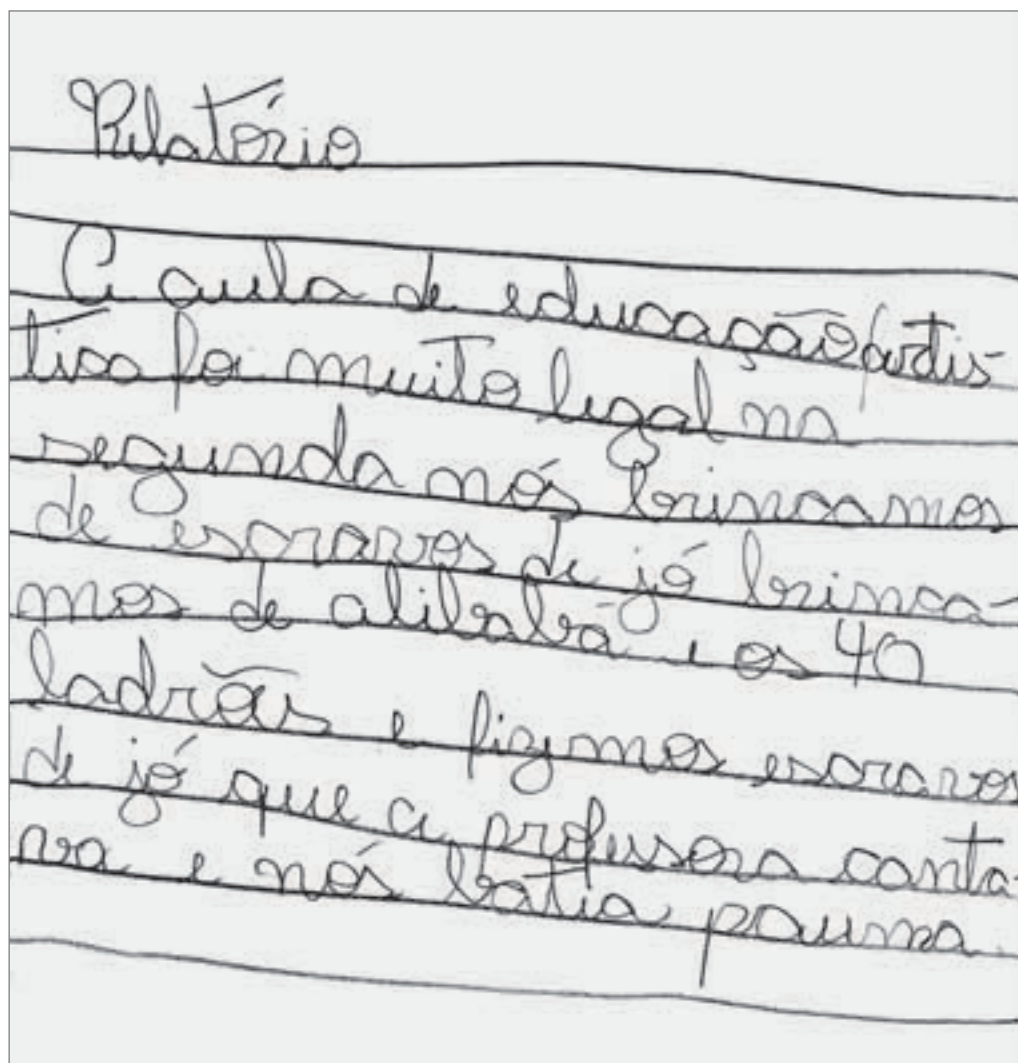
Paradoxalmente, quanto mais liberdade se tem, maior competência é necessária para que uma idéia possa ser comunicada. Igor Strawinsky, compositor russo falecido em 1971, criador de *A Sagração da Primavera* – obra de grande importância para a renovação da linguagem musical – dizia que só se é livre ao escolher a primeira nota de



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
1ª Série / Grafia de Sons



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
1ª Série / Grafia de Sons



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Eurico Silva Bastos - 1ª a 4ª Séries
Profª. Maria Leandra Nepomuceno
Registro Ali Babá e os Quarenta Ladrões

uma música. A segunda já tem o compromisso e a responsabilidade intransferíveis de dar um sentido à existência da primeira e ao encaminhamento das próximas.

Quais seriam as armas para enfrentarmos esse terreno tão pantanoso e difícil sem cairmos em nenhum dos extremos? A não ser como experiência, tanto a submissão absoluta a regras e normas rígidas quanto o *laissez faire* e o valetudismo são nocivos aos trabalhos artísticos. E isso serve também para a fruição – ter critérios imutáveis é tão prejudicial quanto não ter nenhum.

Critérios – aí está uma das formas de se aproximar dessa questão. A possibilidade de discernir, reconhecer e identificar o sentido uma obra implica a capacidade de perceber seus elementos construtores, suas direções e suas articulações espaço-temporais. Por isso, é *conditio sine qua non* aceitar que nosso acervo de experiências artísticas, nosso repertório, nossas convicções e, por que não, nossa postura existencial terão de ser constantemente ampliados e repensados. É, não só, nossa condição de sobrevivência, mas nossa grande chance de crescimento!

Fórmulas rápidas não há. Há, no entanto, uma palavra básica: freqüentação. Freqüentar sensível, intuitiva, intelectual, afetiva, orgânica e existencialmente todos os eventos e obras possíveis, desde os já consagrados (vou descobrir o porquê da consagração) até os criticados (vou saber se concordo ou não com as críticas). Freqüentar uma obra não é colecionar reper-



tório. É estar presente perceptivamente com ela, é pensar com e a partir dela, é colocá-la em diálogo permanente com obras já conhecidas que, talvez, sejam desalojadas e re-significadas. Esse é o único meio de se preparar e, o melhor, de se deixar sensibilizar e conduzir pelas novas formas de expressão artística.

Para que nossos alunos experimentem tanto a lei (estrutura dada) quanto a liberdade (criação), e possam, com o tempo, começar a perceber o equilíbrio possível entre esses dois termos, faremos dois exercícios de criação bastante simples em suas propostas, mas suficientemente desafiadores em suas realizações. Ambos possuem uma estruturação bem nítida, garantindo a inteligibilidade e o sentido do discurso, seja ele realizado com notas ou com ruídos.

É importante que o aluno compreenda que *criar é construir*, não é jogar a esmo elementos quaisquer, na esperança de que eles se amalgamem naturalmente – temos de lhes dar uma ordem, uma direção, uma função, enfim, uma razão para estarem lá.

Exercício de criação 1

Forma-rondó

O Rondó é uma forma musical bastante popular e tradicional. Sua primeira parte, ou seção, que contém a idéia ou tema principal, retorna após a execução de outras partes, como se fosse um refrão. Analiticamente, seu esquema é resumido na seqüência A-B-A-C-A-D-A,



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Joaquim Mendes Feliz - 1ª Série
Prof. Cícero Antonio Lopes
Grafia de Sons

*Freqüentar uma obra não é
coleccionar repertório. É estar presente
perceptivamente com ela, é pensar
com e a partir dela,
é colocá-la em diálogo permanente
com obras já conhecidas que, talvez,
sejam desalojadas e re-significadas.
Esse é único meio de se preparar e,
o melhor, de se deixar sensibilizar
e conduzir pelas novas formas de
expressão artística.*

etc, no qual A representa a parte principal, e as letras B C, D etc , as outras partes diferentes. A idéia do Rondó é o giro, a volta à idéia inicial, o círculo. Por isso, nosso melhor e mais simples exemplo de forma-rondó possa ser a Ciranda, cirandinha: a Parte A é o canto, e as partes B, C, D etc, são os diversos versinhos que cada participante recita quando vai para o centro da roda. Nosso rondó terá as seguintes características:

- parte A: frase rítmica quaternária realizada por meio de percussão corporal, com timbres característicos de palmas e ações percussivas suaves. Todos os participantes devem dominar e realizar com soltura e precisão essa frase, e, se quiserem, podem substituí-la por algumas das frases rítmicas trabalhadas na Variação I, Jogos e Brincadeiras. O grupo todo (o *tutti*) executa a parte A.
- Partes B, C, D, E etc: frases improvisadas, feitas individualmente. Essas partes serão executadas com os instrumentos musicais disponíveis, aceitando-se instrumentos não convencionais, além daqueles “tradicionais” confeccionados com sucata.

Pergunta 1 – Nessa alternância de partes, o elemento articulador é o contraste. Em quais parâmetros ele aparece com maior nitidez?

Resposta (que não vamos falar, vamos fazer os alunos chegarem à conclusão): a) contraste entre os *timbres*, percussivos corporais nas partes A e instrumentais,



nas outras partes; b) contraste entre as densidades (*tutti* versus solo).

Atenção: o contraste entre as *intensidades* resultantes deverá ser observado. Normalmente, a percussão corporal não chega a um grau de intensidade fortíssimo como um bumbo, por exemplo. Os contrastes entre as intensidades dependerão da qualidade e da natureza dos instrumentos disponíveis.

Versão A – todos sentados em círculo, cada um com seu instrumento.

- *Tutti* (parte A): A frase rítmica será executada por todos (*tutti*) e repetida 2 vezes;
- Solos (partes B, C, D, E, etc) – Assim que o *tutti* acabar, o participante que estiver à direita do regente (ou do último solista) inicia seu solo, livre da pulsação, apenas para “esquentar” as idéias e “mostrar” seu instrumento aos colegas (a exploração de efeitos, as possibilidades de “tirar” sons diferentes devem ser incentivadas).

Versão B – 2 grupos se diferenciam: Os solistas (um terço dos participantes, mais ou menos) e o *tutti*. O círculo se reorganiza, de forma a que todos os solistas estejam agrupados na seqüência de suas apresentações.

- *Tutti* (parte A): Depois de executar sua frase rítmica 2 vezes, o *tutti* mantém a pulsação em intensidade *piano* (fraco), para ajudar os solistas a manterem a precisão rítmica;
- Solos (partes B, C, D, E etc): Suas frases devem estar baseadas na pulsação

mantida pelo *tutti*. Podem ser imitações (totais ou parciais), variações, ou desenvolvimentos da frase rítmica apresentada pela parte A.

Atenção: a escolha do instrumento será crucial para esta e para as próximas versões. Os que permitem maior precisão rítmica são os mais apropriados. Paus de chuva e sinos, por exemplo, são de difícil controle rítmico.

Versão C – Mesma disposição da versão B. O regente (ou líder) deve marcar os primeiros tempos de cada frase com um timbre diferenciado (um triângulo, por exemplo), sinalizando com intensidade mais forte o primeiro tempo de um total de 8 tempos (2 frases completas, 2 compassos quaternários).

- *Tutti* (parte A): idem à versão B;
- Solos (partes B, C, D, E etc): cada solo deve ter a duração exata de 8 tempos, ou seja, de mesmo tamanho que o *tutti*.

Versão D – instruções iguais às da versão C.

- *Tutti* (parte A): idem à versão B;
- Solos (partes B, C, D, E etc): os solistas podem estabelecer diálogos, quebrando a ordem estabelecida para suas apresentações e respondendo com imediatez ao executante que acabou de se apresentar. Nesse caso, o *tutti* pode ficar em silêncio, marcando a pulsação, ou, então, fazer suas frases rítmicas em *piano*, como fundo.



Diretoria de Ensino de Mauá / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Walt Disney / Profª. Izabel Luiza



Diretoria de Ensino de Sul 2
Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Sinhá Pantoja / Profª. Vânia
Pesquisa sonora



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Nossa Senhora da Conceição - 3ª Série A
Profª. Mônica Cook

Atenção: Se, por acaso, dois ou mais solistas começarem a tocar ao mesmo tempo, não interromper. Chamar a atenção para o resultado: uma estruturação polifônica provocada pela superposição de duas ou mais vozes coordenadas por um mesmo princípio – a pulsação regular.

Perguntas 2, 3, 4... – *Como foram as frases apresentadas pelos solistas, em relação ao tutti?* Houve uma preocupação em continuar, variar, desenvolver, contrariar, dialogar, enfim, com a frase rítmica da parte A? Ou pareceu que eles a ignoraram, tocando o que “desse na telha”?

Respostas e mais perguntas: depois dos comentários, é necessário fundamentar, musicalmente, os resultados, para não morrer no “achismo”. Muitas ações ligadas à improvisação musical não fornecem retorno nenhum aos en-



Diretoria de Ensino de Mauá / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Walt Disney / Profª. Izabel Luiza

volvidos, pois não há critérios de julgamento, avaliação ou organização. Um dos critérios possíveis é a ideia da *unidade* e da *diferença*. Que elementos de nossa improvisação se mantiveram iguais, quais os que se diferenciaram, variaram, desenvolveram? Até que ponto é possível reconhecer uma ideia quando ela começa a se transformar mais e mais?

O desenvolvimento de uma ideia musical pode ser, metaforicamente, tomado como se fosse um diálogo verbal, e isso as crianças entendem muito bem. Apenas como exemplo, vejamos três possibilidades:

- O procedimento de *imitação* (repetição imediata) pode ser compreendido como *concordância*. Há concordâncias totais (imitação estrita), parciais, (imita-se um ou mais trechos da frase), com



Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Tcharan



Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Cubatão – Construção de instrumentos com sucata

comentários (mantém-se um trecho da frase e acrescentam-se outros, inventados ou trazidos de outra peça);

- O procedimento de *variação* parte da manutenção da idéia básica, de uma concordância com a essência (com a pulsação ou com o compasso, por exemplo), mas com muitos e variados comentários acrescentados. Pode se afastar consideravelmente da idéia básica, mas é sempre possível perceber sua “filiação”;
- Apresentação de um outro tema, de uma outra idéia – seria a *discordância*, a mudança de assunto. Uma idéia diferente (outra pulsação, outra métrica, ou, então, uma idéia melódica no lugar das idéias rítmicas, por exemplo) deverá ter personalidade suficiente para se impor ao diálogo e convencer os interlocutores de sua consistência.

Inúmeras situações de diálogos musicais podem ser criadas e pequenos exercícios para enfatizar e conscientizar cada uma delas devem ser preparados. O repertório jazzístico é um reservatório riquíssimo de diálogos inteligentes, criativos e estimulantes, devendo, também, por isso, ser muito freqüentado.

Exercício de criação 2

Música descritiva – forma discursiva baseada em uma pequena história ou cena.

É chamada de “descritiva” a música que conta ou descreve, por meio de sons, uma cena, uma paisagem, uma pe-

quena história, enfim, é uma música que remete o ouvinte a uma escuta composta por sons, imagens e referências extra-musicais.

O repertório descritivista teve seu auge no período barroco. J. S. Bach (em vários trechos de suas *Cantatas e Paixões*), Vivaldi, (*As Quatro Estações*) Haendel (*Música Aquática*), Rameau (*Suite Abaris ou Os Ventos Boreais*) e tantos outros compositores escreveram importantes obras descritivas. No Romantismo, houve uma certa descrença em relação a essa poética, mas, mesmo assim, encontramos uma produção bastante numerosa: Beethoven (*Sinfonia em Fá maior, op. 68, Pastoral*), Moussorgsky (*Quadros de uma Exposição*), Liszt (*O lago de Wallenstadt, à beira de uma fonte*), Smetana (*O Rio Moldávia*), Borodín (*Nas Estepes da Ásia Central*), entre muitos outros. Até hoje, o princípio descritivo continua a ser utilizado.

Como estrutura de organização de um discurso musical, a descrição de uma cena, de um acontecimento ou de uma situação pode ser bastante útil – conduz com coerência o desenrolar dos sons e dá unidade à peça. Além disso, é estimulante para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia musicais.

Chuva de verão (sugestão de título)

Preparação: todos os participantes são convidados a experimentar e explorar, com instrumentos, objetos, sons vocais e corporais, os barulhos e sons produzidos por:



Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema Brincadeiras – A-do-le-ta – A roda diminuiu e ficaram quatro alunos na brincadeira.



Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema Brincadeiras – A-do-le-ta – No final restaram somente dois alunos.

caique machado de melo 3º L 1º 29/09/2003

Meu relato de música

Bom, pessoal eu adorei a separação de silabário adolito, do filme de instrumentos musicais, daquela música que a gente aprende as notinhas musicais e muitas coisas que aprendemos sobre música e notas musicais. Eu adoro música, e sempre que ouço música eu danço.

Aquela música do grilo eu adoro até escrevi no caderno quando chegar em casa, para nunca mais esquecer.

Lucas Henrique do Vale
3º ano 1º
2003 9 anos

Meu relato

- O que eu acho muito importante foi as partes da música.

Porque foi a parte que eu acho muito interessante para nós.

- A parte que eu acho mais importante foi a da melodia.

Porque foi um pouco mais interessante para nós.

- A parte que eu acho muito legal foi a parte da música.

Porque a gente aprende a tocar e nós ficamos aprendendo a tocar.

- a) uma multidão que lota uma rua movimentada (a Rua 25 de Março aqui em São Paulo, por exemplo);
- b) uma tempestade que começa devagarinho, se intensifica ao máximo e depois passa.

Realização:

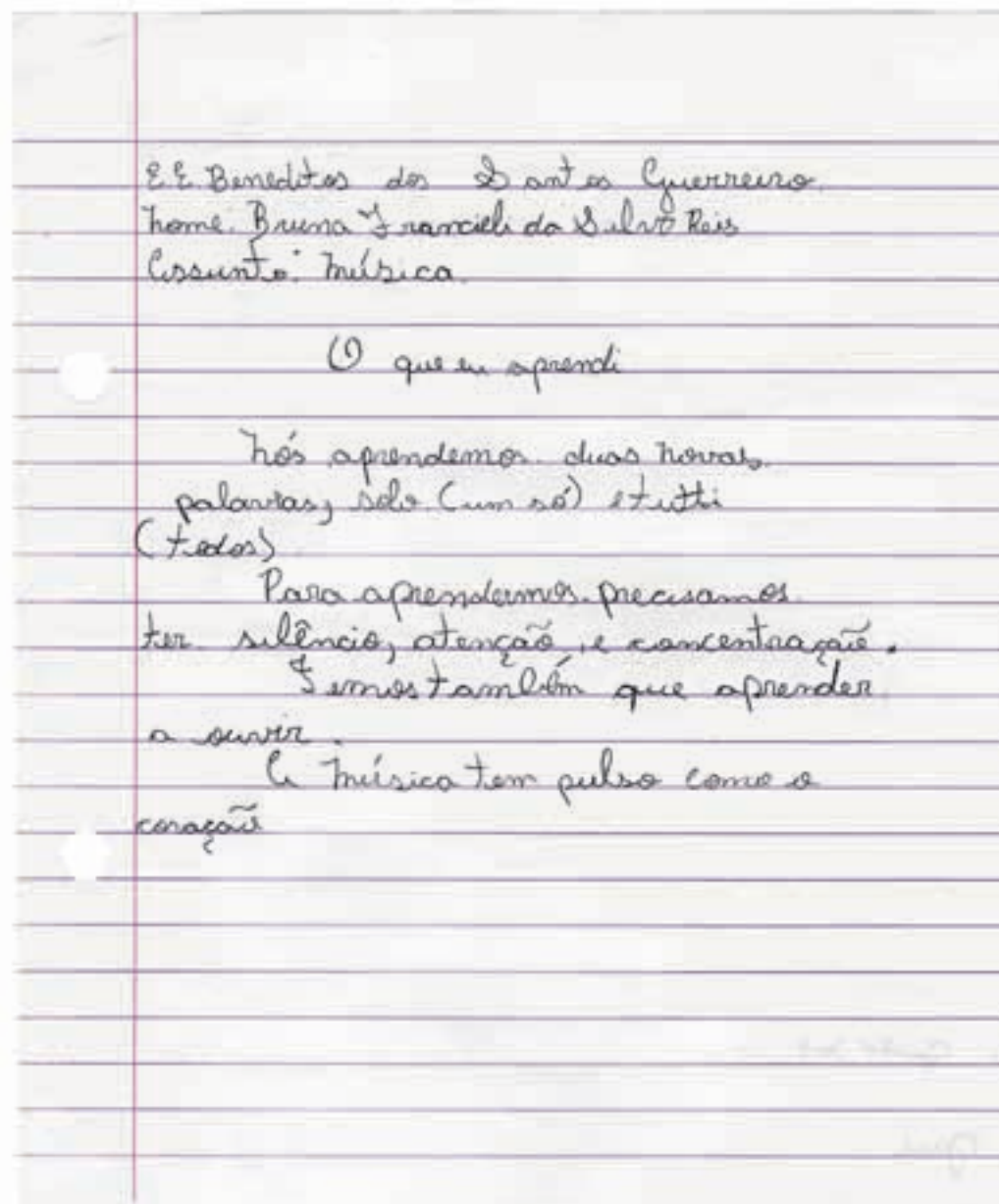
Cena 1, grupo 1: pessoas passeiam, conversam, brigam, camelôs gritam preções, carros buzina, guardas apitam, ambulâncias passam, enfim, todos ocupam sonora e caoticamente um espaço. A intensidade não deverá ser extremamente forte, pois é preciso que todo ouçam a variedade de eventos sonoros e, se possível, que dialoguem entre si.

Cena 2, grupo 2: um acontecimento relacionado à natureza – uma chuva – vem interromper esse caos sonoro. Sons de chuva começam a se sobrepor, pois as pessoas correram para baixo das marquises, para as lojas ou casas, deixando a rua deserta.

Cena 3, finalização, grupos 1 e 2: a chuva cresce, apresentando toda sua sonoridade plena de ventos e trovões, mantém-se por um certo tempo nesse clímax sonoro e depois arrefece, decrescendo em direção ao silêncio.

A análise dessa estrutura nos permite explorar:

- as *intensidades* e as *densidades* como critérios de condução discursiva;
- a construção de um clímax (o auge da chuva) de forma gradual e controlada;





- a transição gradativa de uma parte para a outra – a passagem do caos sonoro que decresce, aos sons da chuva que crescem.

Variação: um trovão retumbante pode iniciar a chuva, interrompendo abruptamente a cena 1. Nesse caso, não haverá *transição* para a cena 2, mas uma *justaposição* de partes. Essa é outra possibilidade de articulação de uma forma musical.

Sugestões de ampliação de tema:

- Após ouvir algumas peças descritivas barrocas, o aluno pode reconstituir o ambiente sonoro daquela época e compará-lo com o presente: há sons comuns? Quais as maiores diferenças? Por que?
- Por que não há sons eletrônicos ou tecnológicos nas músicas dos períodos barroco, clássico ou romântico?
- Que instrumentos diferentes temos agora em relação aos que havia no período barroco?

VARIAÇÃO IV - GRAFIAS

Há várias formas de grafar a música. Não só para o uso pedagógico, mas para a música do séculos XX e XXI, a criação de novas maneiras de registrar os sons significou a libertação dos limites impostos pela notação tradicional.



O espaço bidimensional e a escrita musical

Você já pensou que a solução encontrada pelo homem ocidental para grafar os sons, em especial o parâmetro altura, está visceralmente ligada à idéia de espaço? A própria terminologia adotada para descrever sons graves (baixos) e agudos (altos), resumida no termo *altura* é testemunha dessa analogia. Fala-se, com a maior naturalidade, que os sons descem e sobem, que a afinação cai, que a melodia salta...

Pesquisar a evolução da grafia musical pode ser uma viagem fascinante – é aproximar-se dos esforços e tentativas perpetrados durante séculos, é acompanhar os “achados” arduamente conseguidos por muitos pensadores que se dedicaram a um desafio que parecia insuperável. O que parece “natural”, para nós hoje em dia – escrever, não só música – foi e é uma árdua pesquisa, uma ciência e um fazer de grande sabedoria e envergadura. Lembra-se da sala dos copistas no filme *O nome da rosa*? Deve ter sido em um ambiente daqueles, envolto em uma aura de mistério e de devoção a uma causa que as primeiras notações musicais apareceram...

Notação neumática – Neuma, do grego, gesto. É a notação do canto gregoriano.

Sinais gráficos que representam, essencialmente, a direção e o movimento de alturas de uma linha melódica. Tradicionalmente associados à música vocal das igrejas Bizantina e Ortodoxa, esses sinais

funcionavam, sobretudo, como auxiliares mnemônicos. Os primeiros manuscritos que contêm notação neumática datam do século IX. Eram escritos sobre o texto a ser entoado, chamados neumas *in campo aperto* por não possuírem nenhuma linha concretamente desenhada. Percebe-se, mesmo assim, que certos neumas já se inscreviam no papel de uma forma espacializada, ocupando posições relacionadas a um eixo horizontal central.

Pouco a pouco, a adoção de uma linha imaginária começou por sistematizar a organização dos neumas em níveis diferentes de altura, e a preocupação com uma notação que se aproximasse cada vez mais da precisão acabou por tornar real e visível a linha imaginária. Guido D'Arezzo, no século XI, estabeleceu o uso de quatro linhas, sendo duas principais. Estas, coloridas, seriam os marcadores espaciais fixados em duas notas: as linhas *fá*, vermelha, e *dó*, amarela, evoluíram para se tornar, mais tarde, as claves.

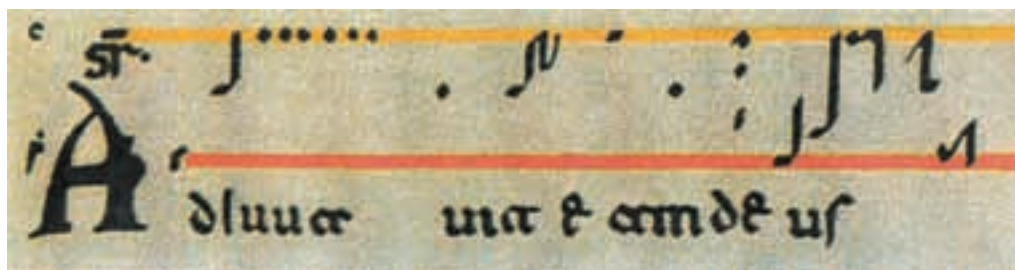
● Observação 1 – A grafia dos aspectos temporais

Diferentemente do parâmetro altura, que adotou um sistema baseado na analogia espaço-visual que se mantém até hoje, a escrita das durações solucionou suas questões por outros meios. Em razão de seus viscerais laços com o texto, o canto gregoriano considerava o ritmo musical como resultante das palavras. A métrica baseava-se em sílabas longas e breves que se combinavam para compor padrões rítmicos recorrentes.

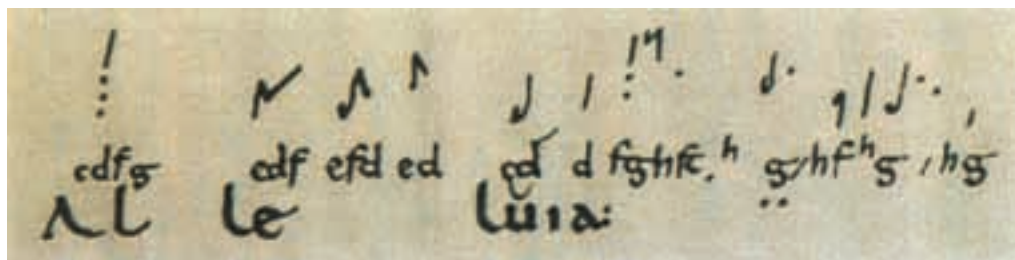


Notação *in campo aperto* (apud Gagnepain, 1996, p. 19)

Notação neumática – Neuma, do grego, gesto. É a notação do canto gregoriano. Sinais gráficos que representam, essencialmente, a direção e o movimento de alturas de uma linha melódica. Tradicionalmente associados à música vocal das igrejas Bizantina e Ortodoxa, esses sinais funcionavam, sobretudo, como auxiliares mnemônicos.



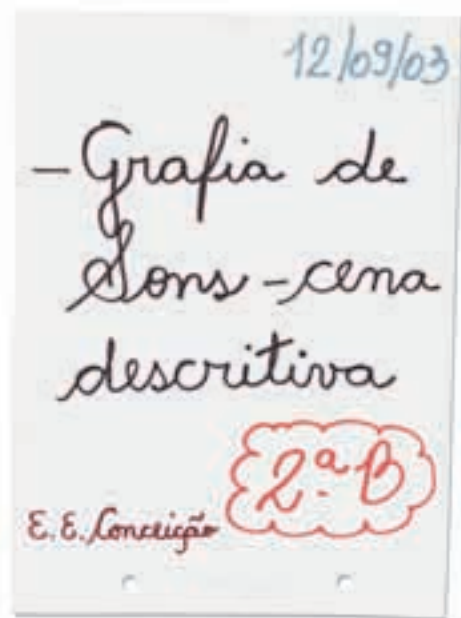
Neumas sobre as linhas coloridas de Guido (apud Michels, 1985, p. 186)



Notação *in campo aperto* (apud Michels, 1985, p. 186)



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook
Grafia de Sons



² Leitura recomendada: *A mensuração da realidade a quantificação e a sociedade ocidental* Alfred



● Observação 2 – A mensuração do tempo

A idéia de um tempo medido² por meio de números mais precisos (não mais o instável relógio de sol) levou o homem ocidental a uma “febre” de mensuração, cujo auge se deu por volta do século XIII. Relógios mecânicos fizeram um sucesso formidável e empurravam as ampulhetas para o ostracismo. Em música, as “imprecisas” sílabas longas e breves foram substituídas por um código que estabelece proporções matemáticas de relacionamento: os valores proporcionais de duração. Uma unidade passou a ser tomada como medida e subdividida em metades, quartos, oitavos, etc. (breves, semibreves, e assim por diante).

Notação tradicional

Desenvolvida, basicamente, a partir das soluções encontradas para grafar as alturas (a pauta) e as durações (valores proporcionais de duração). O que caracteriza a grafia tradicional é a preocupação com a precisão, a busca por um código que não tenha variáveis, dubiedades e que seja infalível e universal. Fórmulas e barras de compasso, alterações (sustenidos e bemóis), armaduras de clave, entre muitas outras, são convenções que cumprem a função de fornecer ao intérprete o maior número possível de dados precisos para que a idéia do compositor não seja “deturpada” ou realizada de maneira adulterada.



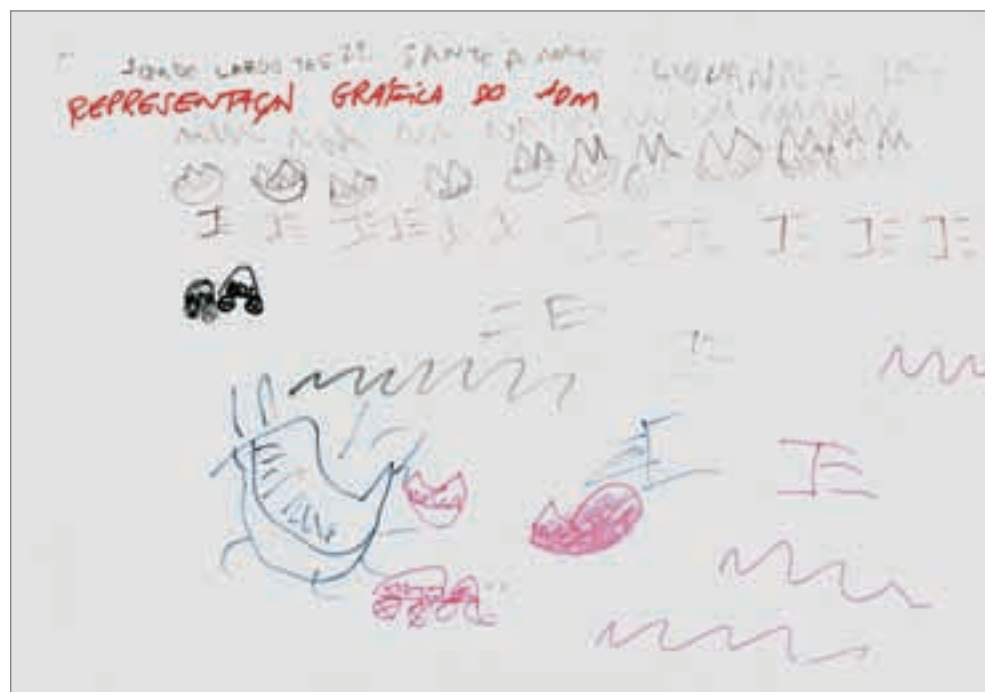
As diferentes grafias adotadas hoje em dia

Ao lado das duas anteriores, outras possibilidades de grafia musical apareceram. À medida que a linguagem musical do século XX foi se transformando, a escrita tradicional foi se tornando insuficiente para exprimir as novas sonoridades e idéias. Como grafar, por exemplo, um bloco sonoro cuja principal característica é a indefinição de alturas e durações, à maneira de uma “mancha” sonora?

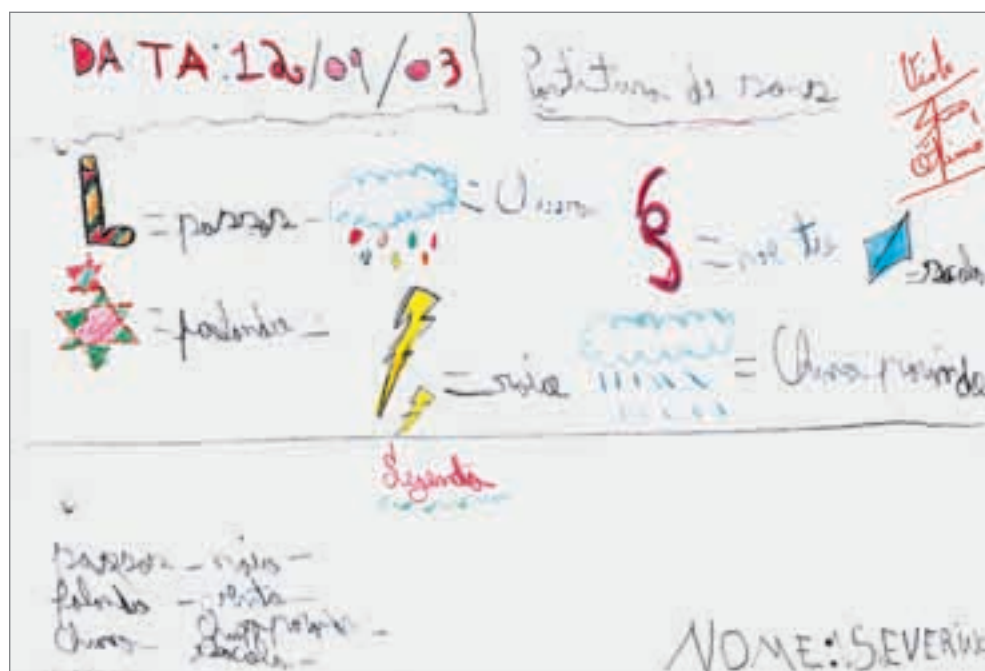
Dependendo, principalmente, dos graus de precisão e imprecisão dos elementos sonoros presentes em uma obra, diferentes formas de escrita foram criadas. Com o objetivo de estimular a imaginação dos executantes, esses novos registros gráficos abrigam elementos que haviam sido banidos pela grafia tradicional, tais como ruídos, movimentos rítmico-melódicos imprecisos ou sem direção definida, ações sonoras nos quais importa mais o efeito global e não o detalhe e a precisão, procedimentos aleatórios, evoluções temporais não previsíveis, entre outros.

Vejamos algumas das muitas possibilidades:

Notação aproximada: utiliza elementos da grafia tradicional, indicando, porém, aproximações intervalares e rítmicas. O compositor sugere, por exemplo, que o cantor emita a nota mais aguda ou mais longa que ele puder realizar, ou, então, que um instrumento realize um grupo de notas o mais rápido que puder.

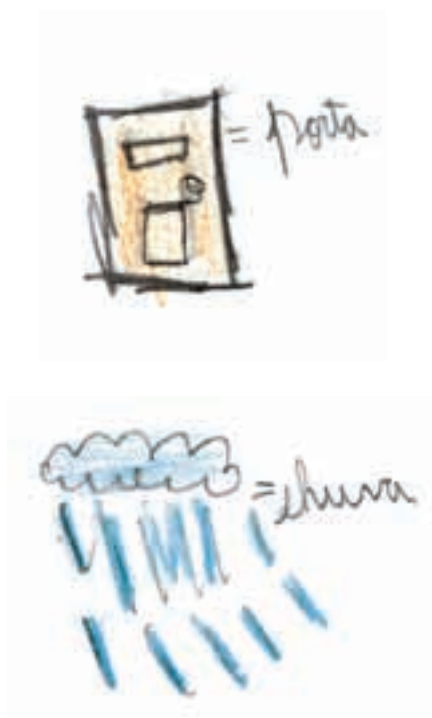


Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 2ª Série B / Prof. Mônica Cook
Grafia de Sons





Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Sinhá Pantoja / Sul 2 / Profª. Vânia



Notação roteiro: pode ou não utilizar elementos da grafia tradicional, incluindo sinais não convencionais. Normalmente, antecede à partitura um roteiro de instruções (chamado “bula”) que detalha cada um dos sinais utilizados pelo compositor.

Notação gráfica: normalmente, não utiliza a pauta, preferindo o espaço total de uma folha em branco para a disposição de seus gráficos, que vão desde formas figurativas, geométricas, não figurativas, letras, sílabas, palavras, e colagens de trechos de outras escritas. É uma escrita muito radical em termos de imprecisão, tanto na interpretação dos sinais (não tem nenhuma “bula”) quanto nas possibilidades de leitura. Estas podem ser feitas tanto de forma convencional, da esquerda para a direita, como também a partir de direções múltiplas que o intérprete queira e consiga imaginar (de forma retrogradada, diagonal, circular, entre outras).

Na sala de aula

A proposta é corajosa, radical e apaixonante. Vamos pedir às crianças que desenhem os sons.

*...Como? Eu não sei escrever música...
Eu nunca desenhei o som...*

Imagem, inventem, criem um jeito de desenhar este som que vocês vão ouvir!

Essa é, basicamente, a única instrução a ser dada nessa atividade. Os resultados, depois, é que serão os condutores das ações seguintes.

Passos:

- 1) seleciona-se um grupo de sons que formem pares contrastantes: longo/curto; forte/fraco; e agudo/grave. (O contraste é uma das melhores formas de trabalho de discriminação e de percepção das diferenças entre dois sons). Os instrumentos devem ser cuidadosamente escolhidos para que o resultado sonoro seja o melhor possível. Pode ser um instrumento para cada som ou um para cada par.
- 2) à maneira de um ditado, toca-se o primeiro som, o longo, por exemplo e pede-se que seja escrito enquanto está soando. Observa-se o resultado sem nada comentar e, em seguida, toca-se mais um som, contrastante com o primeiro (o som curto).
- 3) solicita-se às crianças que comparem seus desenhos com os dos colegas, procurando descobrir as semelhanças e diferenças. Muitas surpresas aparecerão, desde desenhos muito próximos até soluções muito contrastantes.

Pausa para discussões:

Provavelmente, dentre os resultados, aparecerão algumas das seguintes possibilidades gráficas:

- a) a fonte geradora – o instrumento;
- b) o(s) agente(s) – as mãos da pessoa que toca (ou a boca, no caso de sopro);
- c) a ação em si, com as mãos agindo sobre o instrumento;
- d) algumas notinhas soltas ou sinais conhecidos da notação tradicional;



- e) linhas, pontos, rabiscos, manchas, espirais, desenhos não-figurativos ou geométricos;
- f) animais, objetos, corações, elementos da natureza tais como nuvens, estrelas, raios, ou qualquer outra coisa que tenha sido evocada por meio daquele som;
- g) palavras, sílabas e expressões onomatopaicas (como aquelas típicas de gibis: crash, poft, tsc tsc, tóim etc);
- h) ?????????

Essa riqueza de respostas servirá para que cada aluno exponha, para si e para os outros, as razões que o levaram a tal resultado. (...*Ah, eu desenhei uma linha comprida ou uma espiral porque o som era comprido. ...Eu, já me lembrei de um apito de trem, por isso desenhei uma locomotiva... Eu vi escrito no gibi Piiiii de um apito do guarda... e assim por diante.*)

A idéia é, por meio das perguntas, conscientizar as características sonoras percebidas e passadas para o papel. Nesse exemplo, a duração de um som longo. De uma forma ou de outra, todos os resultados são pertinentes e têm relação com o som ouvido, mesmo que aparentemente nós não o captemos. É na fala da criança, em sua descrição do ouvido e do grafado, que ela explicitará sua opção.

Mesmo não tendo sido “cientificamente comprovado por nenhum laboratório” há certas tendências que se repetem em crianças pequenas (até 8 ou 9 anos) e que têm sido usadas com frequência por compositores:

- a) Intensidades: sons fortes correspondem a traços ou formas grandes, totalmente preenchidas. Há, também uma grande energia na feitura do desenho que provoca uma maior pressão sobre o lápis ou a caneta. Cores escuras e vivas também podem aparecer. O inverso corresponde aos sons fracos.
- b) Durações: sons longos: longas linhas retas, onduladas, espiraladas, enoveladas. Sons curtos: pontos, “vírgulas”, traços rápidos, formas pequenas.

(Conversa à parte: uma vez, depois de ter “ditado” um som longo, uma criança de 6 anos trouxe como resultado um ponto bem “gordinho”, feito com canetinha hidrocor. Confesso que fiquei desconcertada.... Normalmente os pontos representam sons curtos... Sua descrição foi a seguinte: “eu fiquei com a caneta nesse lugar até o som parar, e como ele vinha lá de cima, é como se ele furasse o papel e continuasse descendo. Você viu que o papel furou mesmo?”)

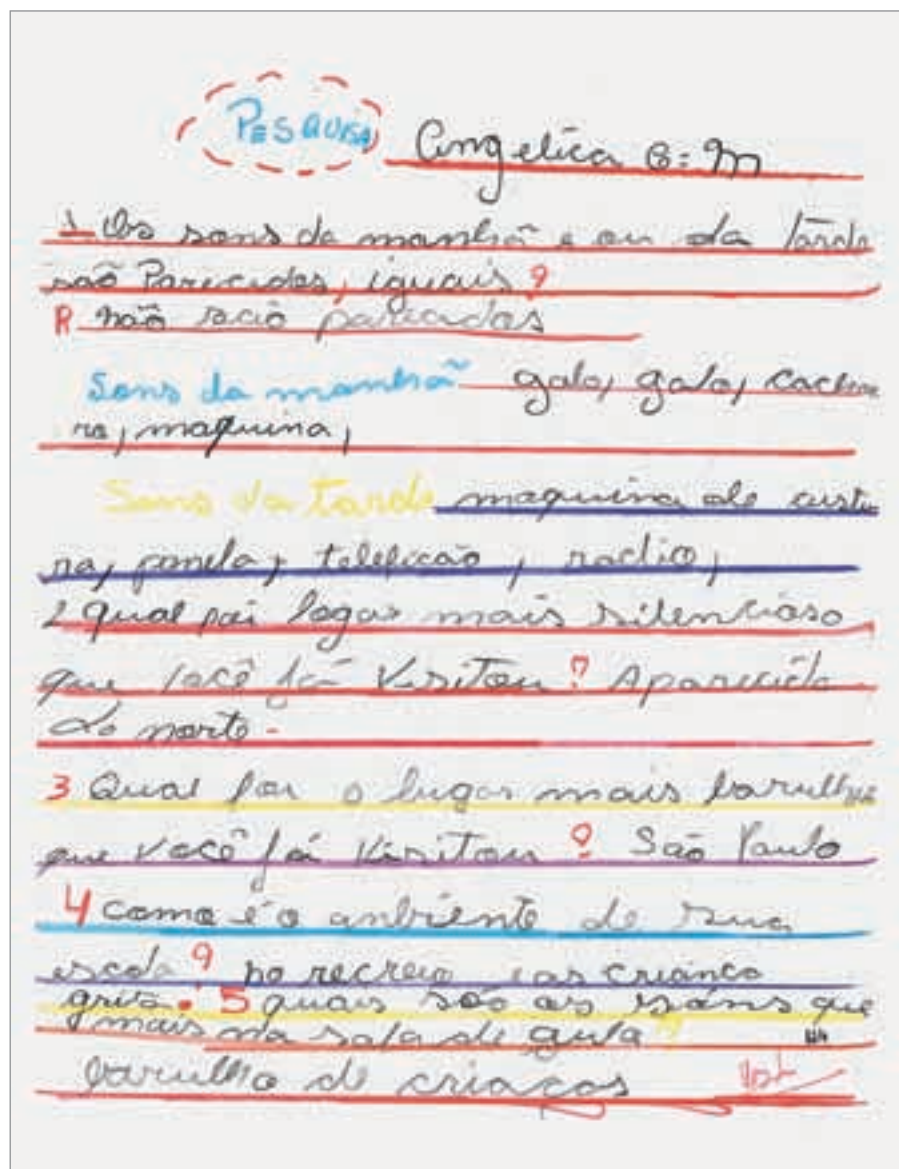
- c) Alturas: se for o caso, pode-se estabelecer que a parte superior da folha ficará reservada para os sons agudos (altos), a parte intermediária para os sons médios e a porção inferior da folha ficará para os sons graves. Esta convenção que, como vimos, tem mais de mil anos de tradição, tem sido mantida pela maioria dos compositores.

- d) Timbres: este é o mais difícil parâ-



Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Sinhá Pantoja / Sul 2 / Profª. Vânia





Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Leitura rítmica

³ Sinestesia. Do grego *syn*, reunião, ação conjunta + *aísthesis*, sensação. A sinestesia é definida como a mistura espontânea de sensações. É considerada um fenômeno perceptivo no qual as equivalências, os cruzamentos e as integrações sensoriais acontecem. Kandinsky, por exemplo, tinha vivência do amarelo provocada pelo timbre do trompete.

metro para ser grafado de forma não convencional. Ou os compositores deixam livre, à escolha dos intérpretes, ou usam-se cores. Mas, CUIDADO: não se deve associar de forma permanente uma cor a um timbre, como se fosse uma percepção sinestésica.³ O uso de cores é apenas um recurso, uma forma de facilitar e organizar a leitura.

Próximos passos:

- pode-se continuar essa atividade de “ditar” e descobrir/discutir grafias possíveis para os outros pares contrastantes de sons, até começar a misturá-los em seqüências de até 3 sons diferentes;
- é possível, também, trabalhar com eventos sonoros compostos por vários sons, por exemplo, vários sons curtos, como um rufar de tambores, ou várias notas soltas no piano, no violão, por exemplo.
- criação de pequenas peças com suas respectivas partituras.

Opus 1

- a classe se divide em pequenos grupos, cada um comporá uma pequena peça com até 5 sons ou ruídos. Na confecção da partitura os sinais usados deverão ser discutidos e escolhidos por todos.
- as partituras serão expostas, antes das execuções, para apreciação e confabulações.

- um grupo executará a partitura do outro, sem prévias instruções ou direcionamentos. Comentários e discussões (“Não era nada do que nós havíamos imaginado... Ah, mas esse desenho nos sugeriu tal interpretação...”).
- cada grupo executa sua partitura, da maneira como a havia concebido, comparando com as outras interpretações.

Opus 2

- confecção de uma partitura para a ambientação sonora da introdução do cânone do Grilo, recriando e reescrevendo a canção, se quiserem, como uma colagem.

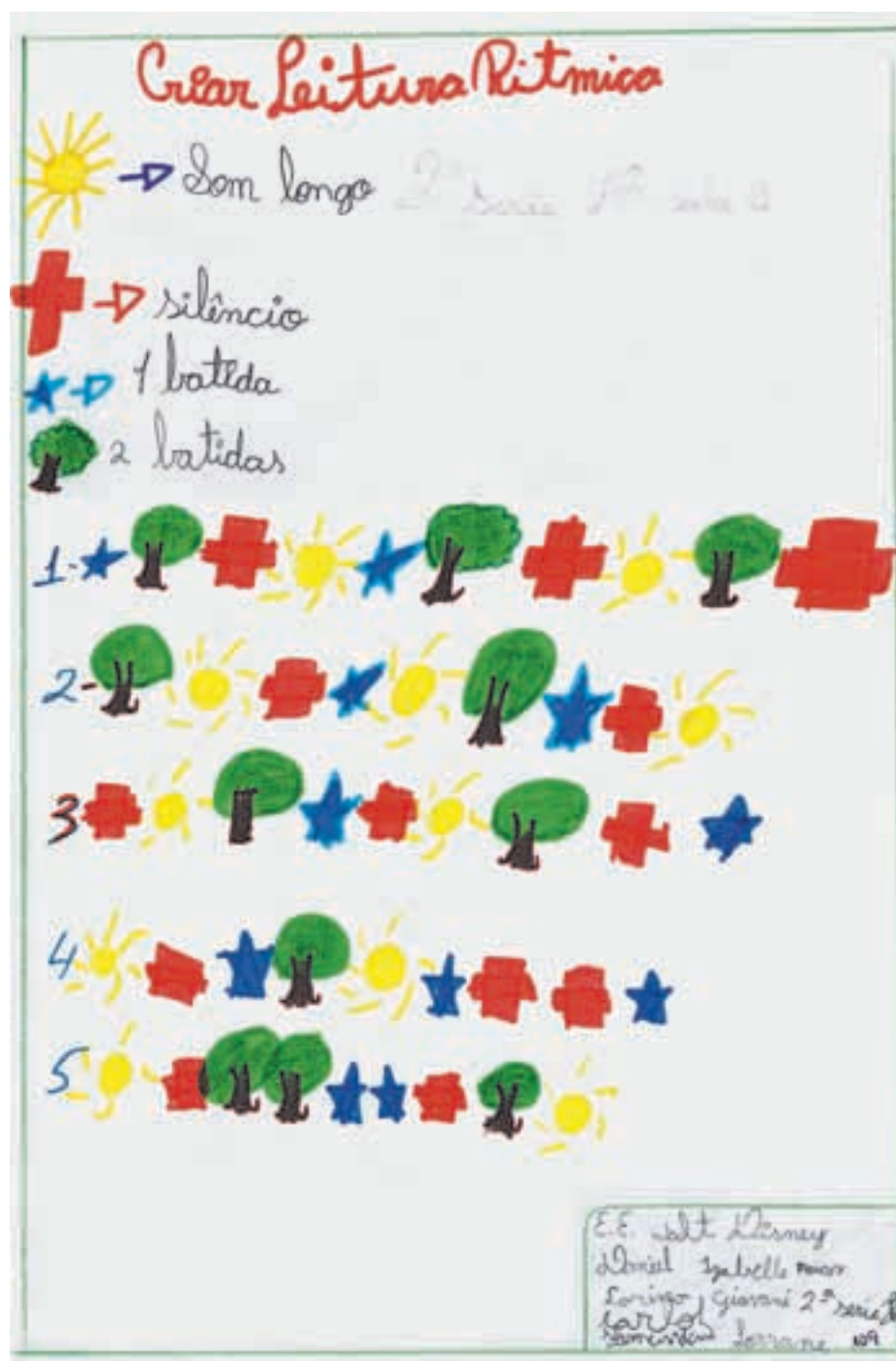
Opus 3

- confecção de uma partitura para a música descritiva *Chuva de Verão*.

Lembrete: todas as partituras gráficas guardam uma grande margem de imprecisão e indefinição. É sua natureza e proposta. Elas têm, de uma certa forma, a mesma função das grafias neumáticas – são recursos mnemônicos. Para os intérpretes, são sugestões, são guias para a criação e este acaba sendo um co-autor da peça.

Sugestões de pesquisa e ampliação do tema:

- comparação entre a medição do tempo na música e a medição do espaço nas artes plásticas (a técnica da perspectiva, em especial);



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto Quatro Variações sobre um Tema
Leitura rítmica



- comparação entre a produção plástica do século XX, em especial, o abstracionismo e o não figurativismo, e a notação gráfica;
- pesquisa sobre a maneira de os roqueiros e músicos pop grafarem suas músicas (as chamadas tablaturas);
- levantamento de onomatopéias que signifiquem sons de instrumentos (ou sons da natureza, ou... ou...) encontradas em gibis; (uma pequena composição pode ser feita somente com essas divertidas onomatopéias....)
- a escrita musical é igual em todos os países?

Bibliografia

- HEYLEN, J. *Parlenda, riqueza folclórica* – base para a educação e iniciação à música. São Paulo: Hucitec/MINC, 1987.
- KANDINSKY, W. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOELLREUTTER, H.J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- MELO, V. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra Editora, 1981.
- MICHELS, U. *Atlas de Música*, I. Madri: Alianza, 1985.
- NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. São Paulo: Agir, 1986.
- SADIE, S. *Dicionário Grove de Música* – edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.





O grilo



Noche con luna



Aleluia

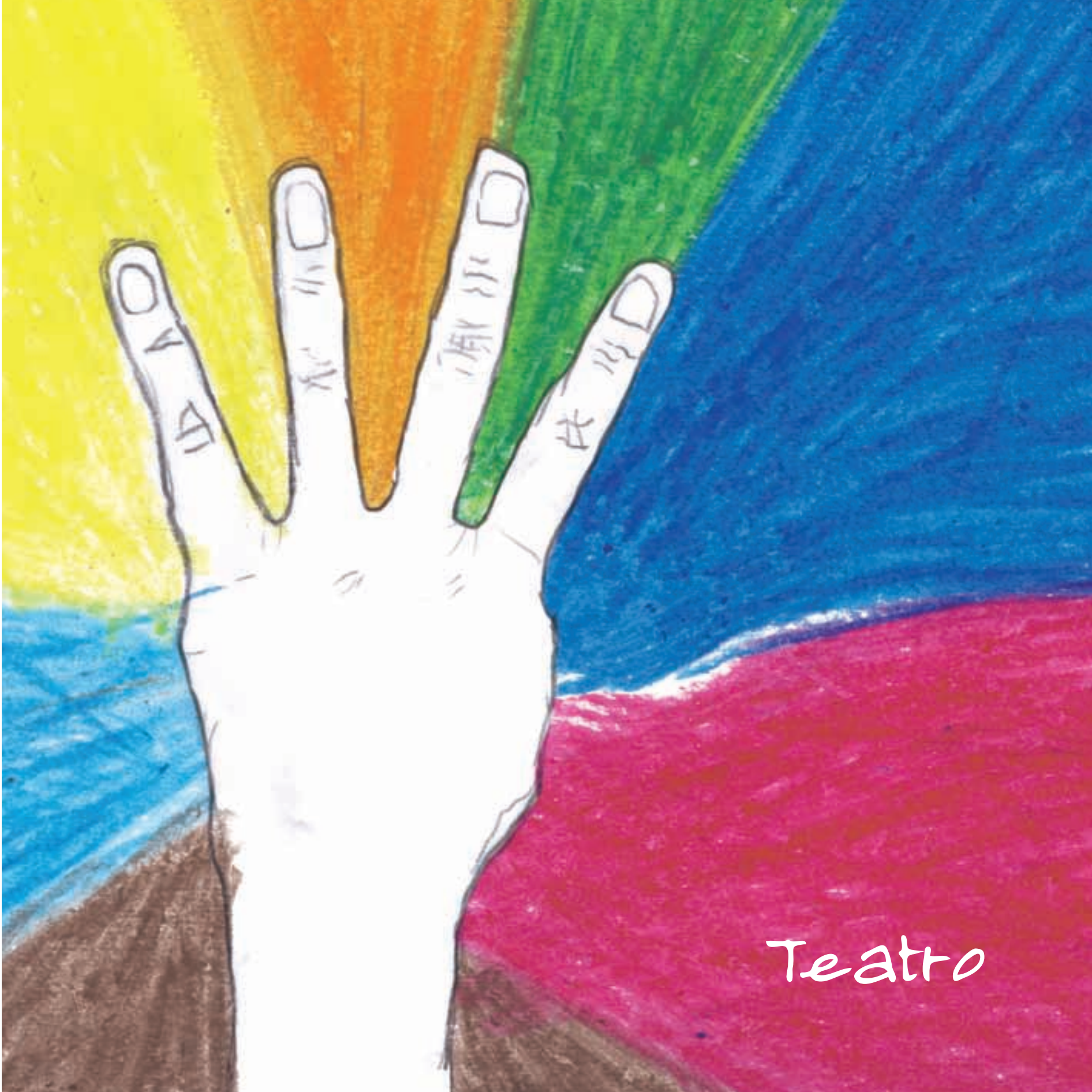




*Diretoria de Ensino de Itapequerica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Profª. Mônica Cook
Grafia de Sons*



*Diretoria de Ensino de Itapequerica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto Quatro Variações sobre um Tema
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Profª. Mônica Cook
Grafia de Sons*



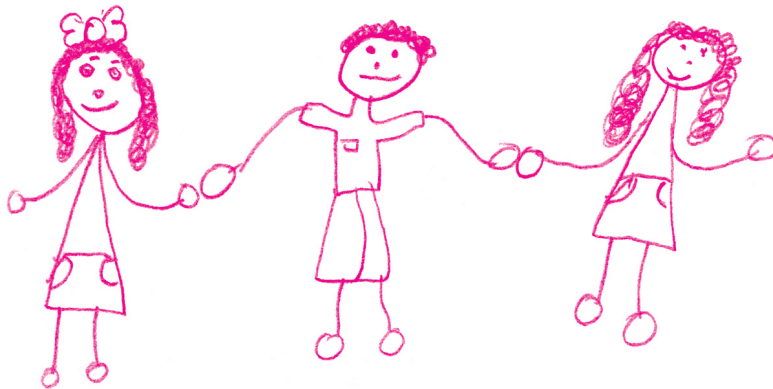
Teatro



*Diretoria de Ensino Região de Registro / Arte – Ciclo I / Projeto Teatro
EE do Bairro Cubatão / 3ª. Série / Profª. Vera Cristina Begliomini*

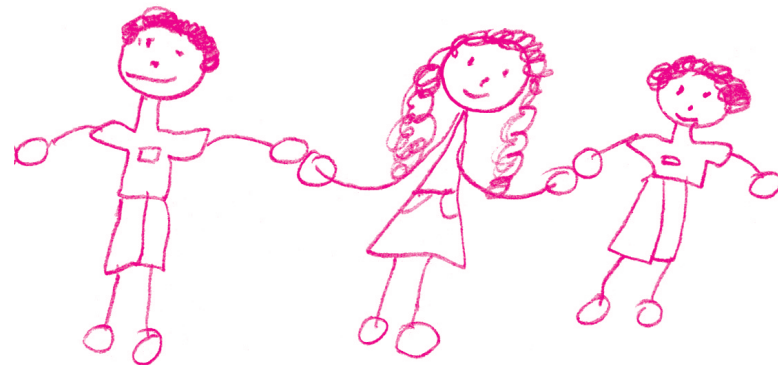


A Prática Teatral na Escola: construção de um discurso coerente, crítico e criativo.



*Meu companheiro menino,
perante o azul do teu dia,
trago sagradas primícias
de um reino que vai se erguer
de claridão e alegria...
Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
um homem como teu pai.
Mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é da infância, menino,
que o mundo tem precisão.*

Thiago de Mello



A prática do teatro na escola possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade dos alunos de manifestarem as suas sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade e do seu país.



*Diretoria de Ensino de Jacareí / Arte – Ciclo I / Projto Teatro
EE Benedito Manoel dos Santos*



1. Os Jogos de Improvisação como Metodologia de Ensino do Teatro

O teatro¹ em instituições educacionais vem sendo trabalhado, preferencialmente, a partir da prática de jogos de improvisação², e isto porque se compreende que, na investigação proposta pelos exercícios de expressão dramática, o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os alunos a organizarem um discurso coerente e criativo, que explore a utilização dos diferentes signos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreenderem leituras próprias acerca das cenas criadas pelos seus camaradas.

A prática do teatro na escola possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade dos alunos de manifestarem as suas sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade e do seu país. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

Nas avaliações das cenas apresentadas, o grupo, coordenado pelo professor, pode conversar tanto sobre as questões relativas à vida social, presentes nas improvisações,

1 Podemos compreender o teatro como uma arte que se constitui, essencialmente, da presença de, ao menos, um indivíduo em cena e de outro que o observa. Assim, a arte teatral está fundamentalmente centrada na figura do ator, e nas suas possibilidades de comunicação com o espectador: através da utilização da palavra, da exploração de diversas sonoridades, dos gestos e movimentações, etc. Contudo, enquanto linguagem artística, o teatro pode se valer de variados outros elementos de significação para comunicar algo aos espectadores, utilizando-se de diversos signos visuais (os gestos do ator, os adereços de cena, os figurinos, o cenário, a iluminação) e sonoros (o texto, as canções, as músicas, os efeitos sonoros). Há espetáculos teatrais que utilizam ainda signos olfativos (aromas de perfumes ou essências, cheiro de defumador, odor de alimentos conhecidos, etc.), ou signos táteis (em que a cena - os atores ou objetos cenográficos - trava algum tipo de contato corporal com os espectadores para lhes comunicar algo).

2 Os jogos de improvisação teatral, também conhecidos como jogos improvisacionais ou jogos de expressão dramática, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena teatral de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam enquanto jogadores-espectadores da cena improvisada pelos jogadores-atores. O exercício continua até que todos os integrantes do grupo apresentem as suas cenas.



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook



problematizando as situações do dia a dia, quanto sobre as resoluções artísticas propostas por cada grupo, com o intuito de aprimorar a capacidade dos alunos de conceber um discurso cênico. Em aula, se trata menos de ensinar o que é certo e o que é errado, e mais de ensinar os alunos a lançar perguntas às cenas, questionando os fatos e as resoluções artísticas apresentadas, de estimulá-los a criar interpretações particulares das cenas, e a, no decorrer do processo, apurar as suas construções cênicas, a partir da própria experiência.

O exercício teatral desenvolvido durante o processo, calcado na concepção de cenas e na observação cuidadosa das criações dos demais integrantes do grupo, estimula os alunos a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais da arte teatral, e mais, a inventarem um jeito próprio de fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo

O exercício teatral desenvolvido durante o processo, calcado na concepção de cenas e na observação cuidadosa das criações dos demais integrantes do grupo, estimula os alunos a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais da arte teatral, e mais, a inventarem um jeito próprio de fazer teatro.

aprenda e reproduza um “jeito certo” de fazer teatro (não existe jeito certo!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes da linguagem teatral.

O exercício do teatro estimula que os participantes trabalhem isto que o diretor teatral inglês Peter Brook chama de “o músculo da imaginação”.

A imaginação é um músculo, e ela fica muito contente em jogar o jogo. Eu posso tomar, por exemplo, esta garrafa plástica e decidir que ela será a Torre de Pisa. Eu posso jogar com isto, deixá-la inclinada, experimentar tombá-la, quem sabe deixar que ela desmorone, se espatife no chão... Nós podemos imaginar isto no teatro, ou na ópera, e a garrafa poderia criar uma imagem mais forte que a imagem banal dos efeitos especiais no cinema, que reconstituem, a custo de milhões, uma torre verdadeira, um verdadeiro tremor de terra, etc. A imaginação, este músculo, ficaria menos satisfeita (Brook, 1991, p. 41).

E aqui estamos falando não só do estímulo a que os alunos concebiam seus próprios produtos artísticos, suas cenas, personagens, ou do prazer de se aventurar em universos ficcionais, a partir da relação com uma cena apresentada em sala de aula ou um espetáculo teatral, mas também da vontade de conceber algo diferente, próprio, de pensar de uma outra maneira. Desenvolver a possibilidade de elaborar



maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode se efetivar se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. E é justamente isto o que se pode trabalhar nas aulas de teatro, tanto a expansão do músculo da imaginação, exercitando maneiras de inventar algo próprio, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma idéia seja apresentada enquanto ação dramática.

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

O processo de jogos de expressão dramática solicita, ainda, atenção, cuidado e



Arte – Ciclo I / Projto Teatro
Prof. Umberto Germano dos Santos
Seguindo o alvo

3 Em nosso país, três principais vertentes de jogos de improvisação teatral vêm sendo propostas em instituições educacionais: o Jogo Dramático, o Jogo Teatral e o Drama. O Jogo Dramático será abordado a seguir. Mais adiante, apresentaremos aspectos do Drama, jogo improvisacional de origem anglo-saxônica. O Jogo Teatral, por sua vez, não será tratado neste material, e constitui-se em relevante metodologia de aprendizagem do teatro criada nos Estados Unidos, por Viola Spolin, e trazida para o Brasil por Ingrid Dormien Koudela. Para melhor conhecimento desta prática, pode-se consultar a seguinte obra: SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo, Editora Perspectiva.

respeito para com os demais participantes do grupo, ressaltando a importância de aprender a escutar, e a falar sem silenciar o outro, e expor as suas idéias e organizar argumentos para fazer valer os seus pontos de vista, sem intransigência. A prática teatral calcada em jogos improvisacionais propõe, portanto, uma experiência coletiva, em que o estabelecimento de uma relação favorável de cada um dos participantes para com o grupo se torna primordial para o bom andamento e aproveitamento das aulas. Nestes jogos, está implicado um processo coletivo de tomada de decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo ou para avaliar os jogos anteriores, o que desenvolve nos alunos o interesse por cooperar e produzir em conjunto.

2. O Jogo Dramático e a Apreensão da Linguagem Teatral³

O Jogo Dramático não pode existir sem dois aspectos presentes nos jogos tradicionais – como jogos de pique, de roda etc. -, e que são fundamentais em qualquer jogo: o prazer de estar aqui e agora, e o respeito às regras. Ou seja, o prazer, primeiro aspecto vital, é primordial para a efetiva realização dessa prática teatral, prazer este que não pode ser sufocado por objetivos “pedagogizantes”. E, segundo aspecto, a prática de Jogo Dramático só existe se os participantes respeitarem as regras propostas (Ryngaert, 1991).



Arte – Ciclo I – Projeto Teatro

Cabe ao professor tornar possível que os alunos descubram, pela própria experiência, o prazer da investigação e apreensão da linguagem teatral.

O desafio do professor está em manter constante a tensão entre divertimento e aquisição da linguagem. Ou melhor, cabe ao professor tornar possível que os alunos descubram, pela própria experiência, o prazer da investigação e apreensão da linguagem teatral. Assim, sem perder o prazer próprio ao jogo, almeja-se que os participantes conquistem, gradual e sucessivamente, a capacidade de criar, organizar e emitir um discurso, valendo-se dos diversos elementos de significação (signos sonoros e visuais) próprios a arte teatral.

O Jogo Dramático visa mais a formação de um indivíduo capaz de organizar e emitir um discurso teatral do que a preparação de um artista virtuoso. A comuni-

cabilidade de um gesto importa mais que o virtuosismo da sua execução. Representar bem um personagem, ou criar a ilusão em cena de tornar-se um tal personagem, é menos importante do que compreender e fazer compreender aquele personagem; mais do que a capacidade técnica dos jogadores-atores importa a inteligibilidade da cena apresentada: a situação concebida pelos jogadores está compreensível em todos os seus aspectos? Poderia-se sugerir algum aprimoramento na comunicabilidade da idéia? As resoluções cênicas são coerentes e criativas? Poderiam ser refinadas de alguma maneira? Assim, a preocupação central com a inteligibilidade da cena apresentada não significa que se deva abandonar as exigências formais do discurso, mesmo porque o trabalho sobre a forma precisa estar aliado à visão crítica do conteúdo.

Diferentemente dos jogos tradicionais, em que, geralmente, as crianças brincam por conta própria, sem a interferência de um coordenador adulto, a presença do professor, enquanto condutor do processo de aprendizagem, se torna absolutamente necessária e relevante no Jogo Dramático. Contudo, a simples proposição de uma sequência de jogos de improvisação teatral, que se perde pela falta de clareza no planejamento, pode fazer com que o jogo vire um divertimento irrefletido, tornando pouco relevante a presença do adulto. Jogar por jogar leva a situações repetitivas, sem desafios e sem aquisições. Uma reunião aleatória de práticas ou exercícios dramáticos



tidos como pedagógicos não garante um processo efetivo de aprendizagem.

O processo de Jogo Dramático que não questiona a sua função enquanto instrumento educacional efetivo estaciona na repetição estéril. Ou seja, *sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o Jogo Dramático perde a sua vitalidade.*

Características do Jogo Dramático

Esta prática teatral surge na França, nas primeiras décadas do século XX, sendo utilizada em vários contextos, desde como atividade que animava encontros de grupos de escoteiros até, e principalmente, nas escolas, enquanto instrumento cada vez mais reconhecido por seu valor educacional. Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, capacitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares.



Diretoria de Ensino de Registro / Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
EE Marechal Cordeiro de Farias (Sete Barras)

A investigação do mundo lá fora

A prática do Jogo Dramático permite que os participantes investiguem os diversos aspectos da vida social, criando em sala um espaço propriamente artístico, em que o real se torna material de uma investigação que se dá em ambiente marcado pela ludicidade. O conhecimento do mundo pela prática teatral possibilita uma apreensão e revisão dos fatos do dia a dia. O jogo, contudo, opera no plano da ficção, e não no plano da realidade. As convenções próprias à atividade deixam claro aos participantes que se trata de ficção, e que, embora a realidade esteja em jogo, ela não está, efetivamente, no jogo. Ou seja, a demarcação clara destas fronteiras, entre ficção e realidade, evita tanto que a

atividade se incline para situações psicoterapêuticas - o que está longe de ser o objetivo das aulas de teatro -, quanto que os participantes levem para um âmbito excessivamente pessoal a construção e a análise das cenas.

O Jogo Dramático se torna, assim, um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo. Essa estrutura repetitiva do Jogo Dramático, ressalte-se, constitui-se em um de seus aspectos fundamentais, já que, no decorrer de muitos exercícios, propõe-se que, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores possam



Arte – Ciclo I / Projeto Teatro / Prof. Umberto Germano dos Santos
Recriação de uma imagem (a partir da obra *Imigrantes*, de Portinari)

retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresentá-la de novo.

A superação dos estereótipos

A atenção do professor para que a prática teatral proposta nas aulas esteja provida de uma estética que efetive uma análise do mundo lá fora, está também relacionada com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, ou outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética teatral caduca, que não responde mais a função que exigem dessa arte as nos-

sas sociedades contemporâneas. Mas que se favoreça, na sala de aula, o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais. Para isso, torna-se relevante que o professor esteja em plena consonância com o teatro do seu tempo, acompanhando também as demais produções artísticas recentes, e participando de encontros e debates que discutam a função da arte teatral nos dias que correm.

Cabe ao professor estabelecer importante mediação entre o que acontece nas aulas e os diversos aspectos da arte contemporânea, entre a produção dos alunos e aquela efetivada pelos artistas em seus

variados âmbitos e tendências. Não se trata de transmitir conceitos e estéticas de um novo teatro, mas de conduzir o processo de investigação da linguagem teatral mantendo o grupo aberto para estabelecer contato com as experiências artísticas recentes.

A prática do Jogo Dramático e a freqüentação a espetáculos teatrais: uma via de mão dupla.

A freqüentação a espetáculos teatrais pode ser de grande valia para que um grupo de iniciantes possa observar como os artistas constroem um conjunto organizado de signos em suas encenações, além de comparar suas realizações nas oficinas com aquelas elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos teatrais de qualidade, em consonância com a experimentação em sala de aula, re-alimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro aliada à prática do Jogo Dramático na escola, aprimora nos alunos tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos.

Os diversos elementos da linguagem teatral estão em jogo

O Jogo Dramático não está subordinado ao texto, que é substituído pela palavra improvisada, o que não impede que o texto apareça em determinados exercícios, mas o jogo está calcado em uma linguagem global que utiliza diferentes signos visuais



e sonoros, e na qual a palavra é um dos elementos presentes. Os diversos elementos de linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece entre palco e platéia, entre os que agem em cena e os que observam da sala. O cenário, os adereços, a música, a luz, os gestos, a movimentação dos atores, são tratados enquanto elementos que, como o texto, têm algo a dizer, sendo considerados signos fundamentais que constituem a linguagem teatral. Diversos exercícios podem ser propostos durante o processo tendo em vista a exploração desses elementos de linguagem⁴, levando em conta a especificidade de cada um deles na construção e emissão de um discurso que será interpretado pelos receptores.

Propõe-se, gradativamente, aos alunos, portanto, a percepção de que estão jogando com uma linguagem que não é só verbal, trabalhando com o grupo o apuro em mostrar teatralmente uma situação, levando-o a notar as diferentes maneiras possíveis de se compor uma cena, já que há um cabedal vasto de signos - específicos a cada elemento de linguagem, e que trabalharão integrados na encenação - aos quais se pode recorrer para se construir um discurso teatral.

A análise dos produtos de comunicação de massa

A exploração dos vários elementos que constituem a cena teatral possibilita, tam-

4 Ver exemplos a seguir no Repertório de Exercícios.

5 No Repertório de Exercícios, a seguir, há algumas atividades que sugerem a exploração em aula de obras artísticas.



*Diretoria de Ensino de Capivari
3ª série C
Narradora do teatro, usando objetos*

bém, que o aluno tome consciência dos diversos signos lingüísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos – os outdoors, o cinema, a televisão, o rádio, os jogos eletrônicos etc. -, estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, estando em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos.

A apreensão crítica desse material pode ser também re-utilizada em suas elaborações cênicas nas oficinas. Torna-se desejável que o professor traga alguns desses produtos culturais para as aulas, propondo jogos que sugiram a exploração de fotos, notícias, propagandas e demais materiais que estão presentes no cotidiano dos alunos, e que, por vezes, não são nem mesmo notados por eles. O educador pode, ainda, proporcionar ao grupo o contato com diversos materiais de reconhecida qualidade artística – fotos, pinturas, canções, poesias, peças dramáticas etc. – que, em que pese o alto teor estético, são muito pouco difundidos e amplamente desconhecidos por nossos alunos⁵.

A exploração do espaço escolar

A prática do Jogo Dramático não exige cenários e figurinos especiais, nem acessórios próprios, podendo valer-se do material disponível no espaço em que acontecem os jogos, bem como não se necessita



*Jogo dramático
Capacitação de professores*



de área especialmente preparada para receber os jogos, podendo-se utilizar - no caso dos jogos desenvolvidos nas escolas - as próprias salas de aula, bastando para isso que se afastem as carteiras e se crie uma área de atuação.

Se a escola, por sua vez, puder disponibilizar um espaço mais adequado e materiais apropriados para as aulas de teatro, melhor ainda.

A idéia de que as atividades podem acontecer na própria sala de aula, e sem a exigência de materiais específicos, parte do princípio de que se torna importante diminuir ao máximo os empecilhos para que a prática teatral se efetive amplamente nas escolas, além de afirmar o Jogo Dramático como instrumento capaz de re-significar tanto os materiais disponíveis - transformando carteiras, quadro negro etc. em elementos de cena - quanto modificar o significado atribuído às próprias áreas do espaço escolar, estimulando alunos e professores a lançarem um novo olhar para a sala de aula, o pátio, corredores e demais ambientes.

A exploração das diversas áreas da instituição enquanto espaço ficcional (um corredor que, na criação de uma cena pelos alunos, se transforma no interior de um ônibus etc.) suscita nos participantes a vontade de criar uma significação própria para esses espaços cotidianamente utilizados para outras finalidades, além de estreitar o laço afetivo dos alunos com a escola.

O Jogo Dramático traz consigo, assim, a idéia de que o teatro na escola pode fa-

vorecer o redimensionamento das relações estabelecidas no âmbito escolar. O que se espera é que a prática teatral estimule não só a revisão da relação dos alunos com o espaço arquitetônico, mas também a revisão das relações pessoais no interior da instituição educacional. E isto porque, nas aulas de teatro, instaura-se um processo de trabalho em que o respeito à palavra e à atuação dos alunos torna-se fundamental para que se estabeleça uma efetiva relação pedagógica.

A liberdade de criação dos alunos e a interferência crítica do professor

Nas aulas de teatro deve vigorar um espírito aberto para as idéias dos alunos, valorizando não só a variedade de temas abordados mas também as diferentes formas de resolução das cenas propostas. Para isto, o professor precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos. Ou seja, mantendo a liberdade para que se escolha o conteúdo a ser abordado e a maneira de tratá-lo. Torna-se importante que esta liberdade não seja uma retórica mas que seja compreendida em sua aplicação prática, de maneira que os alunos tenham a oportunidade de decidir os temas abordados em aula, mesmo que possam parecer desinteressantes para o professor; que precisa ter cuidado até mesmo para evitar uma condenação precipitada dos estereótipos televisivos (e dos demais produtos da cultura de massa), já que, no início, os



alunos costumam recorrer às narrativas e linguagens conhecidas. Solicita-se, assim, que seja preservado o prazer da escolha do tema e da maneira de abordá-lo.

O respeito às criações dos alunos, contudo, não significa que o professor não possa trazer temas e materiais, que se deva partir sempre da imaginação e da experiência trazida pelos participantes. O professor pode permanecer aberto para outros pontos de vista, e, também, para intervir e dar outro rumo quando achar necessário; e isto vai depender da sua percepção e sensibilidade para definir como e quando intervir. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais.

Para que essa tensão possa estar mantida, sem pender para um dos lados exageradamente, em um espaço em que alunos e professor sintam-se ouvidos e respeitados, a conquista da confiança mútua, que se efetiva no desenrolar das sessões, torna-se vital. Para isto, é preciso haver um comprometimento do professor para com o grupo. O professor, ressalte-se, não é um visitante, mas um participante.

A sua intervenção torna-se também fundamental para não deixar que o cabotinismo e o exibicionismo silenciem a experiência sensível, deixando-se cair em um tipo de processo que, estabelecido em acordo tácito, estaciona no prazer narcíseo de um grupo que adora ser

observado e admirado enquanto transita pela cena, deixando de lado o essencial da atividade, que reside no enriquecimento das possibilidades de comunicação que se estabelece entre atores e espectadores em jogo.

E o professor, deve participar dos jogos?

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo perde o olhar exterior, mas se todos os membros do grupo jogam, por que não ele? A participação do professor intensifica a sua relação com os alunos, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades propostas. Além disso, surge sempre a curiosidade do aluno que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente entre educandos e educador surge com a participação desse último nos jogos, pois desmistifica a figura do professor no grupo, aproximando-o dos alunos, que se sentem mais à vontade para jogar.

A participação do professor pode ser saudável, contanto que ele tenha os mesmos direitos dos outros participantes, mantendo-se o respeito às suas decisões quanto aos possíveis personagens e situações que o envolvam, e o direito mesmo a negar um papel, que é dado a qualquer participante do grupo, para que ele não seja obrigado a se colocar em situações constrangedoras.



*Jogo dramático
Capacitação de professores*





*Jogo dramático
Capacitação de professores*



A montagem de espetáculos não é o objetivo principal

A prática do Jogo Dramático não visa uma representação oficial rodeada de um grande aparato; o trabalho, assim, não se desenrola com a expectativa voltada para um resultado final. O coordenador, em consonância com o grupo, pode, no entanto, querer apresentar uma peça teatral aberta a terceiros (familiares, demais alunos e educadores da escola, etc.), mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho. Se assim for, o grupo irá, geralmente, passa a se fixar em um novo objetivo: a apresentação.

Contudo, especialmente em práticas desenvolvidas nas escolas, não será recomendável atribuir ao espetáculo um cunho e responsabilidade de um produto que tenha caráter profissional, tomando-se especial cuidado para que as resoluções cênicas expressem de fato a investigação do grupo de alunos, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do professor, que, na ânsia por conseguir aquilo que ele considera “um bom resultado”, acaba por sufocar a experiência investigativa dos participantes, empobrecendo a atividade tanto no âmbito artístico, já que os alunos não terão plena consciência e ampla propriedade do discurso cênico apresentado, quanto no âmbito pedagógico, por desconsiderar a riqueza das resoluções cênicas dos próprios alunos.

Enquanto integrante do grupo, o pro-

fessor pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos alunos.

A palavra dos espectadores

Dar a palavra aos jogadores-espectadores torna-se tão indispensável quanto o próprio jogo de cena, já que são eles que, com seus comentários e proposições, determinam as práticas. Mas é preciso cuidar desta palavra, para que ela aconteça em boas condições. Se as crianças, por um lado, podem demonstrar dificuldade inicial de tomar a palavra, os adultos, por outro, podem perder-se em teorizações vagas, o que é preciso evitar.

O debate sobre as cenas apresentadas abre também o espaço para que grandes grupos formados por pessoas diferentes possam trocar idéias sobre uma temática, mas sabemos que este espaço democrático não se instaura de imediato. Os alunos mais expansivos tomam a palavra e os mais tímidos se calam, de início – o que pode acontecer tanto no debate sobre os temas e os diversos aspectos das cenas apresentadas, quanto no encaminhamento e na definição das improvisações. A paciência do professor é aqui fundamental para não calar os expansivos, ou superproteger os mais silenciosos (que, afinal, têm direito ao silêncio), e não pressioná-los para que “participem” dos debates e da concepção das improvisações. De novo, a sensibilidade do coordenador do processo é fundamental para intervir



quando e como for necessário. Torna-se importante que o professor, junto com o grupo, cuide para que se instale um clima favorável, em que cada jogador possa encontrar o seu espaço e a sua maneira de estar integrado e participando ativamente do processo.

O debate acerca das cenas apresentadas é, a priori, determinado pelos próprios alunos, mas quando o grupo não está habituado a essa prática, faz-se importante que o professor estabeleça as noções e os caminhos que podem ser percorridos pelos jogadores na análise das improvisações. Não se pode também esperar que milagres aconteçam. Um grupo que não está acostumado aos debates não poderá do dia para a noite começar uma discussão quente sobre um exercício, em que todos se manifestem e defendam apaixonadamente os seus pontos de vista, os assuntos precisam ser introduzidos e o debate conduzido até que o grupo o faça por si mesmo.

As conversas acerca de uma improvisação precisam, ainda, ser propostas com a noção da complexidade que a cerca, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão, e que não se pode reduzir uma situação a leituras precipitadas ou que esvaziem os possíveis sentidos a serem construídos pelos jogadores-espectadores. “Quando nós criticamos o conteúdo, começamos a tomar consciência da complexidade do real” (Ryngaert, 1991, p. 141). A reflexão cuidadosa acerca dos fatos apresentados possibilitará ao grupo observar as suas determinantes so-



Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
Jogo Trocando Cumprimentos

ciais: por que acontecem situações como essas mostradas? O que leva alguém a tomar essa ou aquela atitude? A investigação analítica das cenas cria condições para que o grupo reveja as histórias mostradas, pensando em uma melhor maneira de apresentá-las, superando os chavões de narrativas conhecidas e fugindo dos estereótipos na definição dos personagens.

As conquistas do grupo estão intrinsecamente relacionadas, portanto, com o diálogo que se estabelece após as improvisações, em que se conta com a condução do professor e os comentários dos alunos que observaram a cena. Essa dinâmica vai propiciando que os jogadores vão, aos

As conversas acerca de uma improvisação precisam ser propostas com a noção da complexidade que a cerca, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão, e que não se pode reduzir uma situação a leituras precipitadas ou que esvaziem os possíveis sentidos a serem construídos pelos jogadores-espectadores.



*Projeto de Teatro para alunos de 1ª a 4ª séries
Prof. Umberto Germano dos Santos
Cinco lugares no espaço - andando pela sala*

poucos, se fazendo compreender pelos demais, aprimorando a qualidade da sua comunicação com os espectadores. Além de desenvolver uma construção coletiva de conhecimento, que se dá a partir da observação e análise do mundo que o grupo efetiva tomando como instrumento a linguagem teatral.

Se, nos primeiros jogos, alguns jogadores-atores não conseguem ser ouvidos pelos demais por falarem muito baixo, por exemplo, os comentários dos jogadores-espectadores - “não ouvi a sua voz!”, “não entendi nada!” – e algumas instruções do

coordenador – “você não joga para si mesmos mas para outros que os observam”, ou “um silêncio concentrado pode ser suficiente para que todos se escutem” - vão possibilitando que o grupo perceba como se colocar em cena e na sala em situação de comunicação.

Conquistas essenciais vão surgindo com o decorrer do trabalho e a ampliação da intimidade do grupo com as regras e noções básicas do jogo: a capacidade para improvisar os diálogos, sabendo efetivar a sua hora de falar e de perceber o momento de deixar que outros estejam com

a palavra em cena; a percepção de que a utilização excessiva da fala pode não comunicar mais do que um pequeno gesto; o melhor posicionamento dos jogadores em cena, explorando melhor a área do palco, o que pode permitir que os espectadores observem com clareza a sua movimentação, compreendam suas atitudes, e decodifiquem pequenos detalhes gestuais etc.

Nas primeiras aulas, é comum, ainda, observar jogadores que entram e saem ligeiramente de cena, passando apressados pela área de atuação, como se estivessem diante de um desafio a cumprir, a se livrar o mais rapidamente possível. Assim, as histórias apresentadas tornam-se breves, secas, frágeis enquanto discurso organizado. O professor pode atuar diante de tais situações, sem receio de ser direcionista, lançando questões para o grupo que o auxiliem a conceber uma melhor maneira de compor a cena, de apresentar a história.

Um grupo de alunos quer jogar “um acidente de carro”: o motorista se instala numa cadeira, faz “vruum, vruum” (o motor) e depois “üüüüü” (o freio). O corpo do ferido cai, a ambulância (“pin pon pin pon”) chega e o carrega, e acabou. Mais uma vez, os que observam não têm outro comentário que não seja o clássico “a gente não entendeu nada”. O que fazer?

[...] Improvisar outra vez não será suficiente. É necessário despende um tempo com o grupo, colocar algumas questões: quem é o ferido? De onde ele vem? Para onde ele ia? O motorista



do carro ia tão rápido? Quem interveio primeiro, havia passantes que poderiam ter ouvido o barulho do freio, algum grito? Alguém chamou a ambulância? A polícia costuma intervir em um caso como este? (Ryngaert, 1991, p. 122).

Não se trata de bombardear o grupo com questões complexas, mas sim de convidá-lo a descobrir que, quando se está concebendo uma improvisação, se pode apresentar com mais detalhes o ambiente em que a ação se passa (exploração do espaço cênico), definir melhor alguns momentos da história (investigação de como se apresentar teatralmente uma situação), além de discutir a função de cada um dos personagens na cena (construção de personagens). O coordenador pode, portanto, se apoiar nos três principais elementos que compõem a cena para analisar as improvisações dos alunos: **espaço**, **situação** e **personagem**, lançando questões que estimulem o grupo a pensar e se apropriar desses aspectos fundamentais da linguagem teatral. Depois de rever a cena e combinar algumas alterações, o grupo pode jogá-la outra vez.

Assim, importa notar como foi utilizado o **espaço cênico** em uma improvisação: será que a cena foi apresentada de maneira a se tornar inteligível para os espectadores? Será que os atores se amontoaram demasiadamente em um canto do palco, de maneira a não possibilitar que a platéia compreendesse os detalhes da situação? A apresentação foi posicionada em rela-



*Projeto de Teatro para alunos de 1ª a 4ª séries
Prof. Umberto Germano dos Santos
Explorando o espaço*

ção frontal com a platéia? Será que outras disposições espaciais poderiam favorecer a comunicabilidade desta cena, ou não? E se o palco fosse uma arena (em círculo), com a ação acontecendo no centro da roda, o que mudaria? Será que as resoluções artísticas poderiam ser ainda mais provocativas, mais criativas? E se, tomando o caso do acidente de trânsito, citado acima, os espectadores fossem posicionados dentro de um ônibus que estaria passando pelo local no momento do acidente? O que mudaria?

Um outro aspecto que pode ser abordado, ainda no que se refere à utilização do espaço cênico, diz respeito a como o

grupo representou o local em que a ação dramática se passa? Assim, que elementos foram utilizados para comunicar aos espectadores o lugar do acontecimento? Como foram utilizados na cena estes elementos? No caso do acidente de trânsito, podemos observar que a maneira que os alunos representaram o carro e a ambulância, e mesmo a rua em que a situação acontece, pareceu muito frágil ao professor (e é compreensível que assim seja, já que se trata de uma turma em início de processo de aprendizagem), que nos indica algumas questões que poderiam ser lançadas com vistas a fazer os alunos pensarem sobre



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B
Prof. Mônica Cook



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo
Projeto Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B
Prof. Mônica Cook

possíveis aprimoramentos das soluções artísticas na representação do local do acidente: o motorista não estava rápido demais? Como se dirige um carro? Quais as ações, os gestos, o comportamento de um motorista dentro do carro? Que outras soluções se poderiam encontrar para representar teatralmente um carro? Havia outros carros na rua? Não havia nenhum passageiro? Ninguém viu o acidente?

Um outro aspecto da cena que pode ser explorado pelo professor e pelos alunos no momento da análise das cenas, diz respeito a como a **situação** (ação dramática) foi apresentada, observando tanto aspectos relativos às soluções cênicas quanto a questões referentes à vida social. O que está em jogo aqui é que história foi contada pelo grupo e como esta história foi apresentada teatralmente. Assim, importa notar, imediatamente, se a história foi compreensível em todos os seus aspectos: tudo foi compreendido pelos espectadores? O que não foi entendido, e por que? O que se poderia fazer para tornar mais clara a situação apresentada? Em seguida, o grupo pode se ater aos detalhes da situação, visando o aprimoramento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento crítico. Se tomarmos como exemplo a cena do acidente, acima relatada, poderíamos ressaltar algumas questões sugeridas pelo autor e imaginar outras possíveis, para serem lançadas ao grupo: por que o passageiro foi atropelado? Será que ele atravessou no sinal? O motorista vinha rápido demais? Por que? Como agiram os enfermeiros da ambulância? Que tipos de

cuidados devem ter quando tratam um ferido? O motorista parou para dar socorro? Por que sim (ou por que não)? Por que as pessoas (não) param para socorrer as vítimas? A polícia chegou? Por que acontecem fatos como este? Este tipo de situação poderia ser diferente?

A análise dos **personagens** presentes na cena, constitui-se em outro aspecto relevante a ser observado pelo grupo. Como o grupo apresentou os personagens em função da situação apresentada? E, tomando novamente como exemplo a situação do acidente de trânsito, podemos supor que observações poderiam feitas à cena dos alunos: quem era o motorista? Por que ele tinha tanta pressa? De onde ele vinha, para onde ia? Ele estava em horário de trabalho? Qual a sua profissão? Como estaria vestido? Por que ele (não) parou para prestar socorro? E os demais personagens da cena?

Não se trata de fazer todas as questões no mesmo dia, no mesmo exercício, na mesma cena, ao mesmo tempo, mas, a partir das cenas apresentadas, observar que perguntas poderiam ser pertinentes aos alunos naquele momento do processo de aprendizagem, e tornar mais complexos os comentários gradualmente no decorrer das aulas, estimulando os próprios jogadores a, aos poucos, conduzirem o debate sobre as cenas, valorizando as questões e observações feitas pelos alunos, que podem, pouco a pouco, se apropriar do processo, e tomar gosto pelo jogo, pelo prazer de conceber e analisar as cenas.



Assim, as instruções do coordenador irão, no decorrer do processo, formar os alunos enquanto espectadores atentos, possibilitando que observem em detalhes os variados aspectos que constituem a cena teatral, e que tomem a direção de avaliações futuras, além de fornecer instrumentos para desenvolverem seus próprios jogos, suas próprias cenas.

O professor pode, ainda, antes de lançar alguns comentários mais propriamente relacionados às resoluções cênicas, iniciar as análises das improvisações tomando por base algumas questões que estimulem os espectadores a formularem interpretações próprias da cena apresentada, convidando os próprios alunos a fazerem perguntas à cena: 1) O que nos diz a cena? O que ela nos comunica? O que vocês entenderam? Deixando que os jogadores-espectadores falem sobre a maneira com que compreenderam a cena; 2) Que perguntas podemos fazer à cena? Perguntas que os jogadores-observadores gostariam de fazer à cena ou ao grupo de jogadores-atores, na tentativa de compreender melhor a improvisação apresentada: quem era você? Por que aquele objeto? Por que aquele gesto, aquela fala? O que aconteceu naquele momento?; 3) Que sugestões poderiam ser dadas para o grupo aprimorar a cena?

O refinamento artístico do jogo

As premissas para uma boa realização da cena, como vimos, não são propostas

antes das improvisações no processo de Jogos Dramáticos mas em função das necessidades que surgem nos próprios jogos. Assim, um grupo que comece uma cena antes que os espectadores estejam em total silêncio, ou sem a concentração necessária, indica o estabelecimento de um acordo dos jogadores neste sentido. E isto pode ser aplicado, tanto no que se refere ao funcionamento prático do jogo, como neste último exemplo, quanto no que concerne aos aspectos artísticos da cena improvisada. Por exemplo, a cena apresentada não deixou claro quem eram os personagens, ou o fim da história não foi compreendido pelos espectadores, o que indica comentários para que os jogadores-atores se preocupem em solucionar as lacunas percebidas pelos espectadores.

Durante o processo, que vai sendo construído coletivamente, portanto, efetiva-se o refinamento artístico das improvisações teatrais dos jogadores, que se vão tornando mais complexas à medida que os participantes apreendem a linguagem. O professor interfere sempre que surgir a necessidade de uma nova diretriz, em função das transformações do grupo, o que indica maior sutileza no trato da linguagem.

3. Repertório de Exercícios de Jogo Dramático

1- Exercícios de integração do grupo

Constituem-se em jogos e exercícios propostos nas primeiras sessões, ou no iní-



*Jogo dramático
Capacitação de Professores*





Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I
2ª Série F

Cada aula é sempre uma criação do professor.

cio de cada encontro, e que têm o objetivo de integrar os participantes, deixando-os à vontade para se colocar diante dos outros, além de buscarem estabelecer uma relação de confiança entre os alunos, e ainda para aquece-los física e mentalmente para os jogos seguintes.

Poderíamos também tratar alguns desses exercícios como para o aquecimento do “músculo da imaginação”, tal como se refere Peter Brook (1991), citado anteriormente, ao tratar das potencialidades desenvolvidas pelo trabalho teatral.

Estes exercícios iniciais que, como foi ressaltado, são comumente utilizados nos inícios do processo, ou no começo das aulas, visam, assim, a instauração de um ambiente favorável, preparando cada jogador e o grupo para os desafios investigativos que virão a seguir.

Exemplos:

1.1) Apresentação com Som e Movimento:

Os jogadores colocam-se em círculo, de pé. Um a um, todos vão ao interior da roda executando uma seqüência simples de gestos acompanhada por um som. Quando o jogador retorna à sua posição na roda, os demais participantes, ao mesmo tempo, imitam o movimento e o som executados pelo jogador que foi ao centro da roda.

1.2) Apresentação em Coro:

Os jogadores se deslocam pela sala, ao ser dado um sinal pelo coordenador – uma palma, por exemplo -, alguém irá

parar e dizer o seu nome. Os demais correm em sua direção, aproximando-se ao máximo e envolvendo esse jogador, que irá, então, repetir o seu nome. O coro de participantes pronuncia em uníssono o nome do jogador com a mesma entonação emitida por ele, e o grupo retoma a caminhada pelo espaço, até que todos se apresentem. Pode-se estimular os jogadores a criarem um jeito próprio de falar seus nomes.

Variante: Outras Palavras

Em uma sessão mais avançada, os jogadores podem, ao invés de falar seus nomes, dizer qualquer palavra que tenham vontade: um termo que, por exemplo, retrate seu estado de espírito naquele dia, a cidade em que nasceu, o nome de uma comida, etc. O professor pode, assim, utilizar este exercício em função do planejamento da aula daquele dia: se o objetivo for apresentar os jogadores, poderão dizer seus nomes; se mais adiante na aula se fará um jogo explorando, por exemplo, notícias de jornal, pode-se pedir para que cada jogador diga uma palavra normalmente encontrada em jornais; etc. **Cada aula é sempre uma criação do professor.**

1.3) Trocar de Lugar.

Os jogadores colocam-se em círculo, sendo que um jogador está no centro, e quer encontrar um lugar na roda; para isso terá que tirar alguém e ocupar o seu lugar. Pode-se propor diferentes maneiras disso acontecer. Esse jogo permite que o próprio grupo invente outros encaminha-



mentos possíveis, que podem ser propostos em diferentes sessões.

Variante A: Piscando.

O jogador do centro tem que piscar para alguém que vai lhe ceder o seu lugar e postar-se no centro da roda.

Variante B: Anunciando uma Característica.

O jogador do centro anuncia um aspecto da vestimenta (ou uma característica física) de alguém da roda, com quem quer troca de lugar.

Variante C: Desafio.

O jogador do centro tem o desafio de, sem o uso da fala e sem apontar, fazer o grupo compreender quem é a pessoa com que ele quer trocar de lugar.

1.4) Jogo do Olhar.

Em círculo. Sem combinação prévia, e sem utilizar palavras ou sinais, o grupo todo deve olhar para uma única pessoa, quando ela tiver certeza de que foi a escolhida, olha fixamente para um outro jogador, e o grupo todo deve voltar o seu olhar para essa pessoa. O jogo segue até que todos sejam observados.

2- Corpo e voz no espaço.

Esses exercícios visam a ampliação da consciência corporal e vocal, e a percepção das diversas possibilidades expressivas do jogador em cena.

Exemplos:

2.1) Explorando o Espaço.

Os jogadores deslocam-se pela sala

com o objetivo de ocupar os espaços vazios, buscando uma distribuição homogênea do grupo pelo ambiente. Ao sinal do coordenador, todos devem parar onde estão e observar se há espaços vazios ou se o grupo está bem distribuído pelo espaço.

Variante A: Observando a Sala.

Propõe-se que os jogadores, além de estarem atentos em preencher os espaços vazios, observem os detalhes do espaço – paredes, janelas, texturas, cores, etc. Pode-se propor também os participantes observem-se uns aos outros, que todos possam se olhar nos olhos.

Variante B: Trocando Cumprimentos.

Além de preencher os espaços vazios, cada jogador vai escolher alguém do grupo e toda vez que sua trajetória pela sala se cruzar com a desse outro, o jogador deve cumprimentá-lo. Pode-se propor que os jogadores encontrem um jeito original de efetuar seus cumprimentos, usando gestos e sons variados e pouco usuais. O fato de se cumprimentarem não deve fazer com que interrompam a caminhada e percam o objetivo inicial: a ocupação dos espaços vazios. Os participantes não devem forçar o encontro, o seu deslocamento deve seguir a lógica do preenchimento dos espaços vazios.

Variante C: Seguindo um Jogador.

Andando pela sala, cada jogador escolhe discretamente um outro para seguir. Quando o coordenador der um sinal, cada jogador deve por a mão na parte do corpo, previamente definida pelo coordenador, do jogador que estava seguindo. A cada



Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I
Profª. Rosilene Passos



Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
Prof. Umberto Germano dos Santos
Andando pela sala

rodada, os jogadores escolhem outros diferentes para seguir, e o professor varia a parte do corpo a ser tocada.

Variante D: Explorar a textura do espaço

Andar como se o espaço fosse feito por uma matéria diferente do usual: o chão está muito quente ou frio; tem água até as nossas canelas, ou cintura, ou pescoço; uma corrente de vento muitíssimo forte está vindo em nossa direção, etc.

2.2) Audição das sonoridades do ambiente.

Os alunos deitam e fecham os olhos para, silenciosamente, ouvir os sons do ambiente. Depois, abrem os olhos e comentam os sons que ouviram. Este é um exercício de sensibilização, que é comu-

mente utilizado como preparação para outros que envolvam a percepção auditiva, ou a criação de sonoridades para a cena.

2.3) Engatado de costas.

Dois a dois, com as costas unidas, os alunos são convidados a explorar as possibilidades de movimentação pelo espaço, investigando variações possíveis de deslocamento pelos três planos: baixo, médio e alto.

2.4) Reconhecendo as Mãos do Companheiro.

Dois a dois, cada jogador investiga de olhos fechados as mãos do seu parceiro, em seguida, ainda de olhos fechados, os jogadores se deslocam pelo espaço, para, então, serem convidados a procurar o seu companheiro, reconhecendo-o somente pelo toque das mãos.

2.5) 5 Lugares no Espaço.

Andando pela sala. Ao sinal do coordenador, os jogadores congelam no lugar em que estão, e escolhem um outro lugar na sala, que será denominado “lugar n. 1”. Ao sinal, devem chegar o mais rápido possível no lugar escolhido. Em seguida, pede-se que escolham o “lugar n. 2”, e depois o “lugar n. 3”, “4” e “5”. O jogo segue com os jogadores se deslocando de um lugar para o outro ao comando do professor, que vai alternando a numeração. Pode-se pedir que voltem para o “lugar n. 0”, o que os irá surpreender.

2.6) Seguindo o Alvo.

Em dupla, um dos jogadores posiciona a sua mão no espaço e o outro deve tocá-la, de maneira que o primeiro vai levando





o segundo a se deslocar pelo espaço explorando os planos baixo, médio e alto. Ou seja, a mão do primeiro jogador se torna um alvo a ser perseguido pelo segundo, cada vez que esse tocar a mão do primeiro, ela é reposicionada em outro lugar da sala. Em uma segunda rodada, depois dos parceiros trocarem as funções, propõe-se que o jogador toque a mão do parceiro com outras partes do corpo (cabeça, pés, etc.).

2.7) O Corpo em Diálogo com a Voz.

Dois a dois. O corpo se movimenta pelo espaço a partir das variações sonoras criadas pelo parceiro. Assim, o jogador fala, sussurra, canta, faz as mais diversas sonoridades e o outro tenta reagir corporalmente, movimentando-se pelo espaço, respondendo a cada estímulo sonoro dado pelo seu parceiro.

2.8) O Corpo em Diálogo com um Instrumento Musical.

Semelhante ao anterior, mas é o som de um instrumento utilizado por um jogador que irá movimentar o corpo do outro.

2.9) Viagem de Conscientização Corporal.

Os jogadores deitam no chão de barriga para cima, fecham os olhos e, ao comando do professor, imaginam uma luz que vai colorindo o corpo, visitando-o em detalhes. Começa-se, geralmente, pelos pés, passa-se pelas pernas, troncos, braços e cabeça. Depois do vôo imaginativo, se pode pedir que cada aluno faça uma escultura do próprio corpo em uma massinha de modelar.



Diretoria de Ensino de São Carlos
Alunos da EE Bispo Dom Galvão, da 4ª série, profª Creusa
Apda Corra Vitali, aplicando o exercício do cumprimento
dentro do Projeto Teatro, no ano de 2004

A exploração do imaginário pode, depois de percorrido o próprio corpo, ter sequência, sugerindo a visualização de locais tranquilizantes: uma praia, um campo etc.

2.10) Piano de Mãos.

Cada qual define um som que irá emitir toda vez que suas mãos, que funcionarão como teclas, forem tocadas. Pode-se usar as duas mãos, definindo-se um som diferente para cada. Assim, cada grupo irá selecionar um maestro que poderá explorar possíveis composições musicais ao toque das mãos dos seus camaradas. Troca-se o maestro.





Diretoria de Ensino de São Carlos

Alunos da EE Bispo Dom Galvão e do Professor Ângelo Mantovani Neto, aplicando o exercício do espelho, um dos exercícios do Projeto Teatro, com crianças da 3ª série, no ano de 2004

3- Explorando imagens e sonoridades na criação de cenas.

A partir de instrução do professor ou do grupo, os jogadores constroem imagens utilizando corpos e objetos, ou mesmo a partir da utilização de objetos imaginários; as imagens serão, em seguida, decodificadas e interpretadas pela platéia. Além de servir como seqüência ao trabalho da exploração do corpo e da voz no espaço, os exercícios podem servir de base para a aprendizagem da leitura dos mais diversos tipos de imagem: fotos, cartazes, imagens com temáticas sociais, publicidade, etc.

Exemplos:

1.1) *Criar Objetos Imaginários.*

Em roda, cada jogador cria um objeto imaginário (como se manipulasse imaginativamente uma matéria no espaço) e o passa para o seguinte, que recebe o objeto como tal e o transforma em outro. Em seguida, os jogadores podem explorar a criação de cenas com objetos imaginários.

1.2) *Máquina de Corpos, Objetos e Sons.*

São colocados vários objetos à disposição do grupo. Um primeiro jogador deve pegar um dos objetos e criar em cena um

gesto maquinal, utilizando seu corpo e o objeto por ele escolhido, e emite ainda um som que seria feito pelo objeto em movimento. Um segundo jogador entra com o seu objeto e cria um gesto e som que se encaixe na proposta do anterior, e assim sucessivamente, de maneira que os jogadores vão se integrando e montando em cena uma grande engrenagem de corpos, objetos e sons. Os objetos podem ser usados em sentido próprio ou podem ser resignificados (um guarda-chuva vira uma antena etc.).

1.3) *Sonorizar uma Cena.*

Jogadores improvisam os ruídos e sonoridades possivelmente produzidas pelos atores em cena. Assim, a cena pode ser combinada e improvisada sem o uso da palavra, e o grupo se divide em dois, os jogadores que atuarão em cena e os que farão os sons, aqueles jogadores que, fora da cena, fazem os ruídos e sonoridades próprias à cena: abrir e fechar de portas; som de rádio; etc.

1.4) *Recrutar uma imagem.*

Leva-se para o grupo, por exemplo, uma ou mais fotos de jornal ou revista (ou a reprodução de quadros, ou uma imagem de propaganda). De início, propõe-se que o grupo analise as imagens, elabore uma compreensão delas. Em seguida, propõe-se que cada grupo reproduza em cena uma das imagens, e conversa-se sobre os detalhes da reprodução de cada grupo, e da diferença de linguagens, as modificações percebidas na transposição da foto-



grafia para o teatro, etc. Depois, propõe-se que cada grupo recrie a imagem que trabalhou, fazendo uma sátira, ou uma paródia, ou traçando um perfil crítico dos personagens, ou transformando a imagem, recriando a situação em uma nova, que pode, por exemplo, receber o seguinte título: “Como seria bom se fosse assim”.

1.5) *Corpo de Um, Braços de Outro.*

Um faz a cena e o outro, por trás, encaixa seus braços como se fossem os do personagem. Este jogo funciona melhor se os atores estiverem sentados, e os que gesticulam as mãos, em pé, atrás.

1.6) *Ressignificando Objetos.*

Objetos são trabalhados em cena necessariamente fora de seu significado usual. Assim, uma vassoura pode ser um guarda-chuva, uma espingarda, etc., menos uma vassoura. Pode-se, antes de partir para a criação de cenas improvisadas, propor que o grupo explore as possibilidades de resignificação de objetos, colocando no centro da roda a vassoura, por exemplo, e convidando os jogadores a reutilizarem o objeto, criando outros significados possíveis ao manipulá-lo.

1.7) *Cena Clipe.*

O “clipe teatral” de uma canção é produzido por alunos. Uma canção conhecida, em play-back, ou cantada pelos jogadores, ou uma canção criada por eles.

1.8) *Improvisação em Três Tempos*

Em grupos, criam uma cena que passe claramente por três ritmos: baixo, médio



*Projeto de Teatro para alunos de 1ª a 4ª séries
Prof. Umberto Germano dos Santos
Trocando cumprimentos*

e alto. O ritmo não precisa estar em consonância com a velocidade mas sim com a intensidade da cena.

Variante: alguém de fora marca com um compasso os ritmos que os atores devem dar para a cena enquanto improvisam.

1.9) *Fragmentando um Personagem*

Cada jogador do grupo fará uma parte do mesmo personagem, numa divisão corporal (um faz as pernas, outro os braços, outro a cabeça, etc.) ou embasado em outros aspectos (pensamento, humor, sentimento etc.).

1.10) *Criar uma Seqüência de Ações para uma Música.*

Primeiro ouvir e imaginar cenas possíveis para uma música instrumental, depois levantar as imagens em grupos e definir uma seqüência de ações a partir das imagens dos participantes de cada grupo, ensaiar e apresentar.

1.11) *Improvisação a Partir de Imagens Fixas.*

O grupo define uma imagem (pode ser a partir de uma foto ou pintura) para começar a improvisação e outra para terminá-la. Assim, a cena partirá de uma imagem inicial, “congelada”, e terminará em outra



Diretoria de Ensino de Itapetininga / Arte – Ciclo I
EE Prof. Ataliba Júlio de Oliveira / 2ª Série B / Profª. Gabriela

imagem “congelada”, previamente selecionada pelos jogadores de cada grupo. O grupo deve conceber a ação dramática que acontecerá entre o início e o final.

4- Investigando a criação de histórias

Exercícios que proporcionam aos jogadores experimentar diversas possibilidades de se criar e teatralizar histórias, levando-os a liberar o imaginário, propiciando, entre outros aspectos, a superação das narrativas conhecidas e dos estereótipos da mídia.

Exemplos:

1.1) Duas ou Mais Palavras Aleatórias.

O exercício consiste em propor aos grupos que criem uma história, que será encenada ou narrada, partindo de duas ou mais palavras aleatórias, que podem ser sugeridas pelo coordenador, pelo grupo, ou mesmo em sorteio. Por exemplo, podemos partir das palavras “gato” e “geladeira”, o que pode sugerir aos participantes infinitas possibilidades de história, como: um gato dentro da geladeira; um gato que carrega uma geladeira; ou a geladeira do gato, o que será que ele guardaria lá dentro?

1.2) Perguntas Provocativas.

A criação de histórias proposta ao grupo se dá a partir de questões, criadas em função da faixa etária e dos interesses dos participantes, que provocam a criação de um tema, tais como: o que aconteceria se pudéssemos construir uma escada até a lua? Ou, o que aconteceria se todo o dia



fosse feriado e ninguém nunca mais tivesse que estudar ou trabalhar? Ou, o que você faria se fosse o diretor da nossa escola (ou o prefeito da cidade)?

1.3) Improvisação Surrealista⁶.

Parte-se de um bloco de perguntas que definem um roteiro para a história que será improvisada teatralmente:

- Quem era?
- Onde estava?
- O que fazia?
- O que disse?
- O que disseram as pessoas?
- Como acabou?

Cada grupo recebe um papel e deve escrever a sua resposta para cada uma das perguntas, dobrar o papel e passá-lo adiante. No final das perguntas, cada um dos grupos terá um roteiro um tanto fantástico, formado por diretrizes desconstruídas, que servirá como base para a sua improvisação.

1.4) História Coletiva.

Um começa e os outros vão dando sequência a história. O grupo pode estar em roda, e se fazer rolar uma pequena bola entre os participantes, que vai definindo quem será o próximo a continuar a narrativa.

Variante A: Narração com Dramatização.

Enquanto o grupo cria a história, alguns participantes entram em cena e, ao mesmo tempo, a dramatizam. Estabelece-se, assim, uma relação entre os jogadores-atores e os jogadores-narradores que requer bastante concentração. Os jogadores



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook

6 Outros jogos com objetivo semelhante podem ser criados tomando-se por base o seguinte livro de Gianni Rodari: *Gramática da Fantasia*. São Paulo, Summus Editorial, 1982.



em cena podem executar a ação dramática sem o uso da fala, ou mesmo utilizando diálogos, que, vez ou outra, irão interromper as narrações dos jogadores da roda, o que torna o jogo ainda mais complexo.

Variante B: História com Rimas.

A história deve ser criada com frases rimadas. O primeiro jogador diz uma frase iniciando a história, com a qual o segundo jogador precisará rimar dando sequência à história; o terceiro jogador estará livre para dizer uma frase que dê sentido à continuação da história, com a qual o quarto jogador precisará rimar ao criar a sua; e assim sucessivamente.



Diretoria de Ensino de Itapetininga / Arte – Ciclo I
EE Prof. Ataliba Júlio de Oliveira / 2ª Série A / Profª. Gabriela

A necessidade de se criar rimas deixa, por vezes, que a história tome rumos bastante curiosos.

Variante C: História Coletiva Cheia de Erros.

Um jogador, com o grupo sentado em roda, começa a contar a história e os demais vão apontando supostos erros na narrativa e propondo soluções, que darão continuidade à narração, ao mesmo tempo em que mudam a direção da história. Por exemplo, o primeiro jogador diz: “essa é a história de um menino chamado João”, e algum outro jogador o interrompe, dizendo: “mas não era João o seu nome, ele se chamava Lucas, e andava de bicicleta pelo parque todas as manhãs”, e um terceiro jogador interrompe, acrescentando: “mas não era de bicicleta, ele gostava de andar a pé, e passeava sempre com seu irmão mais novo...”. E assim por diante.

Esse jogo, além de exercitar o imaginário, vai treinando a decomposição e recomposição de uma história, e a conseqüente análise da mesma, que vai sendo revisitada e revista a cada nova intervenção.

1.5) Ditos Populares.

Os grupos são convidados a criar cenas a partir destas frases, valendo-se de seu sentido próprio ou da possibilidade de inverter seus sentidos: ‘mais vale um pássaro na mão que dois voando’; ‘quem não arrisca não petisca’; etc. Pode-se pedir que os alunos tragam as frases, perguntem a seus parentes, ou as pesquisem por outros meios.



Variante: o mesmo exercício a partir de frases de pára-choque de caminhão.

1.6) *Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto*

Acrescentam-se cores e depois ruídos e onomatopéias e um pouco de exagero na história contada por outro. Assim, um primeiro jogador conta uma história simples, sobre, por exemplo, uma menina que estava na janela de sua casa em um dia chuvoso. O segundo jogador irá reconta-la acrescentado cores e/ou sonoridades, ressaltando o aspecto cinzento do céu, as cores do vestido, do cabelo, ou da casa da menina, etc. E incluindo sons, como o barulho da chuva e dos trovões (“Cabrum!”), etc.

5- Improvisação com variação no uso da palavra

Jogos que exploram a utilização do discurso verbal, substituindo a palavra normal por instruções específicas. Os grupos combinam um roteiro para a cena, e as improvisam respeitando a instrução dada.

Esses jogos podem ser utilizados, também, no momento do re-jogo, da retomada da improvisação, em que a instrução inicial é modificada para propor aos jogadores outras investigações da linguagem. Assim, depois que os grupos apresentaram as suas cenas, são feitos os comentários, e a improvisação será refeita pelo grupo com base em outra instrução, proposta pelo condutor ou pelo grupo: “agora vocês vão refazer a cena mas sem utilizar a palavra, em silêncio total”.



7 Este jogo está presente no livro de Viola Spolin, citado na bibliografia. O livro traz muitos outros exercícios que, como este, podem ser utilizados no contexto de um processo de Jogo Dramático.

Exemplos:

1.1) *Interdição da Palavra:*

Propõe-se a interdição do uso da palavra, o que faz com que silêncio e gesto ganhem outro significado.

1.2) *Gromelô (Blablação)*⁷.

Gromelô ou Blablação é a substituição de formas de sons que tornam as palavras reconhecíveis. O Gromelô ou Blablação é a expressão vocal acompanhando uma ação, não a tradução de uma frase em Português. O grupo tenta, em cena, manter uma conversação como se estivesse falando uma língua desconhecida. Os jogadores devem conversar como se estivesse fazendo sentido perfeito. Assim, os jogadores se comunicam em cena utilizando um linguajar próprio, composto por palavras inexistentes, criadas a partir de sonoridades livremente inventadas por eles, e que no contexto da cena e na entonação em que são ditas criam um sentido claramente comunicável.

1.3) *Somente uma Frase:*

Define-se utilizar somente uma frase para desenvolver uma cena - tal como: “hoje é um dia diferente” -, investigando as possíveis diferentes entonações em que ela pode ser dita em uma cena. Somente esta frase pode usada durante a cena.

1.4) *Somente Duas Palavras:*

Só se pode utilizar duas palavras - como “oi” e “tchau” -, explorando as diferentes possibilidades delas aparecerem no contexto criado.



6- Investigação a partir de um texto:

Explorar as possibilidades de compreender e dizer um texto, dramático ou não, tornando-o um material maleável, dessacralizado, com o que se possa brincar, transformar, modificar, experimentando formas e significados diversos. Pode-se explorar poesias, letras de canções, crônicas, contos, partes de romances, notícias de jornal, textos de propagandas etc.

Exemplos:

1.1) Brincando com a Palavra:

Trabalho com a palavra, explorando ritmo, entonação, volume, sentido. O texto escolhido, que pode ser uma poesia, se transforma numa mensagem secreta que vai ser dita ao pé do ouvido, e passada adiante; ou dizê-la o mais rápida ou lentamente possível; ou o mais forte e compreensível possível. O grupo faz das palavras do texto um material maleável, a ser transformado.

Variante: Fazendo Ventar o Texto.

Em duplas, um dos jogadores vai deslocar o outro pelo espaço dizendo partes do texto que está sendo explorado pelo grupo. O jogador deve arremessar o texto em direção ao corpo do outro, que vai se deslocar pelo espaço respondendo a maneira como o primeiro está dizendo o texto. As variações podem ser de intensidade: se o jogador falar bem baixinho, por exemplo, o outro se desloca devagarzinho; ou variações de entonação: se o texto, por exemplo, está sendo dito pausadamente, o outro se desloca como tal; ou outras variações a serem criadas.



Explorar as possibilidades de compreender e dizer um texto, dramático ou não, tornando-o um material maleável, dessacralizado, com o que se possa brincar, transformar, modificar, experimentando formas e significados diversos. Pode-se explorar poesias, letras de canções, crônicas, contos, partes de romances, notícias de jornal, textos de propagandas etc.



1.2) O Texto em Cena:

Representar um texto não dramático. O texto é usado como ponto de partida para diferentes jogos. Não apenas fazendo uma passagem de uma linguagem a outra, mas propondo uma leitura imaginativamente estimulante, uma elaboração criativa do texto, que será recriado para a cena.

Variante A: Dramatizar um Poema.

Os grupos irão investigar maneiras próprias de criar uma forma cênica de transmitir o poema.

Variante B: Imagens para o Texto.

Propõe-se que os grupos criem imagens para o texto que está sendo investigado, através de quadros vivos (fotos, cenas congeladas), ou uma sequência de fotos, ou a elaboração de esculturas dos possíveis personagens existentes no texto.

Variante C: Duas Fotos.

Duas fotos que retratem a compreensão que o grupo faz do texto em questão. Uma ilustrativa outra metafórica (ou paródica, satírica, crítica).

Variante D: Roteiro de Improvisação.

O exercício consiste em se propor aos grupos que criem um roteiro de improvisação tomando como base um texto não dramático (notícia de jornal, frase de propaganda, poema, conto, etc.), e apresentem as suas cenas.

7- Em torno do texto dramático:

Alargar as possibilidades de diálogo com o texto dramático trabalhado, crian-



do uma obra pessoal a partir do diálogo com a obra dramática escolhida.

Exemplos:

1.1) *Situações Paralelas:*

Propõe-se que os jogadores inventem situações paralelas àquelas da obra dramática levada para a aula pelo professor, criando personagens inexistentes, ou situações em que os personagens principais poderiam se relacionar com estes outros personagens criados.

8- Improvisação coletiva sem olhar exterior

A partir de uma instrução simples, determinada pelo grupo ou pelo condutor, o jogo se instaura pelo simples prazer de jogar. Todos participam, não há espaço fora do jogo, não há espectadores. A ausência de espectadores por vezes facilita a exposição do aluno. Torna-se um jogo provisório no processo, já que o olhar do espectador é fundamental no processo de Jogo Dramático. Esses exercícios podem mesmo servir de aquecimento para outros jogos.

1.1) *Exemplo:*

Definir um lugar onde todos estejam, tal como um bar, em que uns servem, outros preparam os drinks e petiscos, outros são clientes, etc.

9- Criação de Cenas com Tema Livre:

Esse é o mais tradicional exercício de Jogo Dramático, o que não quer dizer que

os demais sejam simples preparação para ele. A partir de um ponto de partida à sua escolha, cada grupo comunica livremente uma mensagem na linguagem do Jogo Dramático. Os espectadores e o coordenador comentam a improvisação, que é refeita pelo grupo de atores, que, depois de novos comentários, pode ainda jogar uma terceira vez. O grupo de espectadores, além de avaliar o que foi compreensível no jogo apresentado, vai sugerir outros encaminhamentos possíveis para a cena e dar opções para que o grupo consiga expressar melhor a sua idéia na nova improvisação. Como foi destacado anteriormente, o comentário do coordenador da oficina, nesses exercícios, torna-se fundamental, pois é especialmente nesse momento que ele vai definir as diretrizes de investigação e nortear o aprendizado do grupo.

Exemplo:

1.1) *Tema Livre:*

Improvisação com tema livre, em que o próprio grupo de jogadores define sobre o que tratará a sua cena. Depois dos comentários, o grupo re-joga.

Podemos, ainda, propor alguns jogos com algumas variações:

1.2) *Livre Improviso.*

Sem combinação prévia, dois jogadores entram em cena e começam a improvisar, definindo personagens e situação durante o jogo.

1.3) *Roda de Teatro.*



Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I
3ª Série D / Profª. Rosilene Passos



Não se trata de uma seqüência aleatória de exercícios, mas sim de um encadeamento de jogos que procura deixar um rastro claro na aula, tanto da relação entre cada um dos exercícios quanto de como se relacionam com os objetivos pedagógicos propostos naquela sessão.



8 Estas aulas foram propostas aos ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos), com vistas a aprimorar a sua formação na ocasião dos cursos de teatro que lhes foram oferecidos.

Estas aulas, bem como a de Drama, citada mais adiante, foram concebidas e propostas com a parceria dos seguintes educadores e companheiros de trabalho, a quem agradeço especialmente: Cláudia Alves Fabiano, Gerson Regé, Paula Carrara, Paulina Caon, Sandra Grasso e Verônica Veloso.

Tal qual uma roda de capoeira, forma-se um círculo com os participantes, os jogadores A e B entram e começam a improvisar livremente, sem combinação prévia. Quem da roda quiser entrar (jogador C), se aproxima, adentrando a roda, A e B, então, interrompem o improviso. C cumprimenta de um jeito próprio aquele com quem quer jogar e propõe a continuação do improviso. Assim, se C cumprimentar B, A deve voltar à roda, enquanto B e C continuam o jogo. Aquele que está em cena deverá manter o seu personagem, aquele que entra pode: 1) manter o mesmo personagem e situação daquele que saiu - a cena assim se mantém a mesma, mudando somente um dos atores, que proporá um novo encaminhamento para a situação dramática -; 2) manter o mesmo personagem do jogador que saiu, mas em situação diferente - se, por exemplo, a cena que estava sendo jogada tratava de Pedro e André, dois amigos que conversavam numa festa; ao entrar, o jogador C propõe que os dois personagens estão, no dia seguinte, numa cela de cadeia); 3) propor outro personagem e nova situação para se relacionar com o personagem do jogador A. Um jogador D, E ou F pode entrar, até que todos os jogadores tenham participado. A história vai aos poucos sendo desenovelada, numa trama sem fim.

1.4) O Espaço Define o Tema:

O jogo sugere a exploração de espaços da escola, criando cenas a partir dos espaços escolhidos. Assim, um grupo pode

escolher fazer a sua cena no corredor, dispondo os espectadores da maneira que melhor lhe convier, e concebendo uma situação que aquele espaço sugira (um ônibus, metrô, uma rua, etc.).

4. Exemplos de Aulas de Jogo Dramático⁸

As aulas a seguir podem ser destacadas como exemplos de planejamento de sessões de Jogo Dramático. Podemos observar, especialmente, como se buscou que cada aula tenha um planejamento claro, sendo composta por uma seqüência de exercícios que se ligam por um perceptível objetivo investigativo. Ou seja, não se trata de uma seqüência aleatória de exercícios mas sim de um encadeamento de jogos que procura deixar um rastro claro na aula, tanto da relação entre cada um dos exercícios quanto de como se relacionam com os objetivos pedagógicos propostos naquela sessão.

1ª AULA: A Instauração de um ambiente favorável

Objetivos do Planejamento: Esta sessão de Jogo Dramático foi concebida tendo em vista: a) a instauração no grupo de um ambiente favorável para o desenrolar das investigações; b) a integração dos participantes, levando cada um a intensificar a relação com os demais integrantes do grupo; c) a exploração do deslocamento do corpo no espaço; d) a pesquisa inicial de alguns aspectos da expressão dramáti-



ca; e) a reflexão acerca dos objetivos e da aplicabilidade destes jogos com as crianças na escola.

1) Eu, o outro, o grupo.

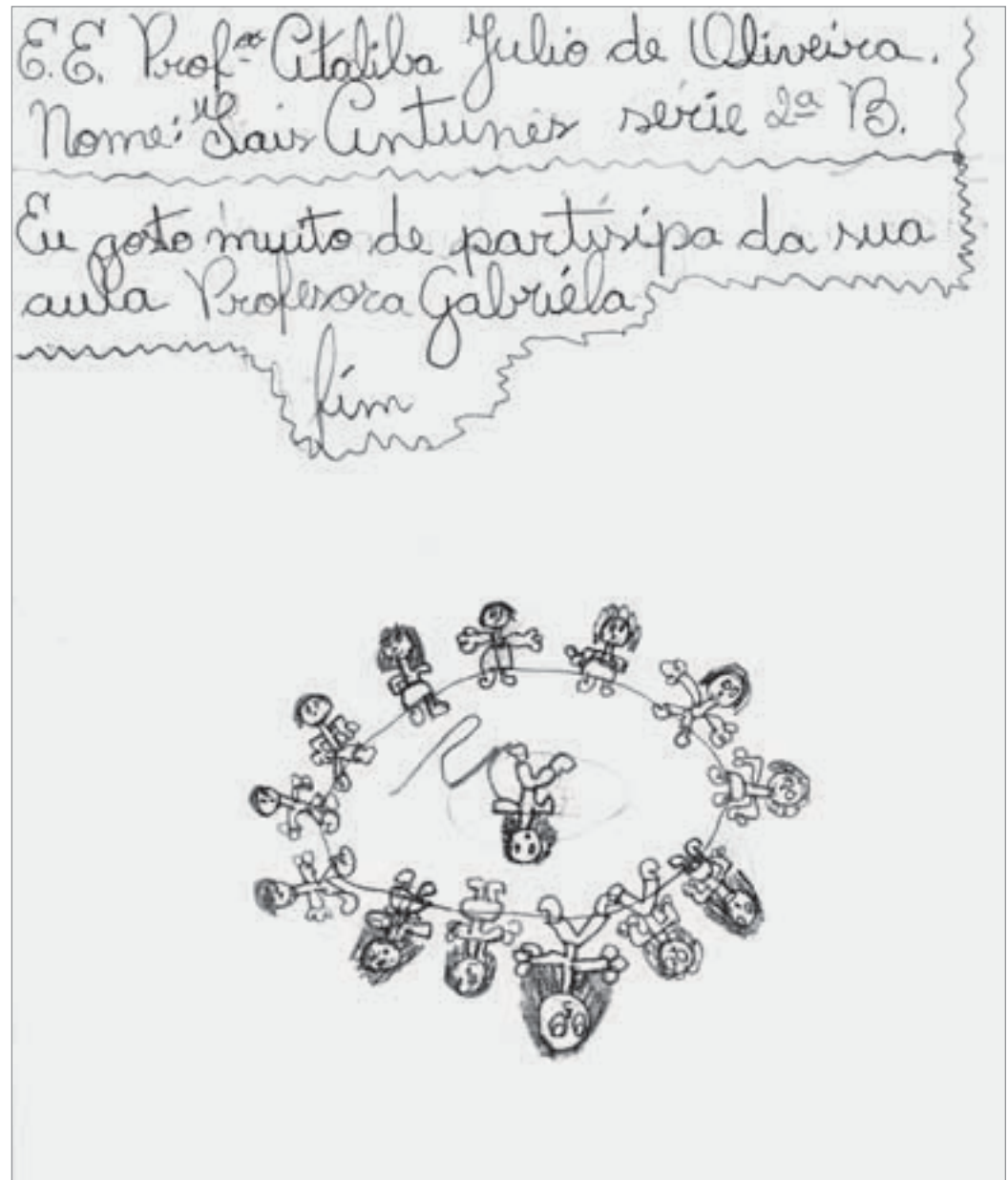
A) *Apresentação:* Em roda, sentados, os participantes do grupo, um de cada vez, dizem seus nomes e fazem uma breve apresentação de si.

B) *Apresentação com Som e Movimento:* Os jogadores colocam-se em círculo, de pé. Um a um, todos vão ao interior da roda executando uma sequência simples de gestos acompanhada por um som. Quando o jogador retorna à sua posição na roda, os demais participantes, ao mesmo tempo, imitam o movimento e o som executados pelo jogador que foi ao centro da roda. Em seguida, os jogadores refazem a imitação exagerando o movimento e a emissão do som.

C) *Trocar de Lugar Dizendo o nome do Outro:* Em roda, os jogadores trocam de lugar com os companheiros, dizendo o nome do participante com quem irá se relacionar.

D) *Trocar de Lugar Combinando Só com o Olhar:* Semelhante ao anterior, mas agora sem a fala, só com o olhar deve-se combinar com quem cada qual irá trocar de lugar.

E) *Procurando uma Toca:* Em roda. Faz-se um círculo de giz em torno de cada participante, sendo que faltará sempre um lugar, pois alguém será deslocado para o centro da roda. O que está no centro dá um sinal: “1, 2, 3 e já!”, e todos devem



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
EE Prof. Ataliba Júlio de Oliveira/ 2ª Série B / Profª. Gabriela



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook
Grafia de Sons

mudar de lugar, enquanto isto ele procura um lugar para si, deixando outro no centro da roda.

F) Procurando uma Toca Só com o Olhar: Em seguida, o jogo é feito sem a palavra. Os jogadores da roda não trocam, necessariamente, de lugar ao mesmo tempo. Quem quiser troca de lugar com outro, deve combinar a troca somente através do olhar. O jogador que está no centro deve estar atento para ocupar um lugar daqueles que estão em movimento de troca.

2) Nós e o Espaço

A) Explorando o Espaço: Os jogadores deslocam-se pela sala com o objetivo de

ocupar os espaços vazios, buscando uma distribuição homogênea do grupo pelo ambiente. Ao sinal do coordenador, todos devem parar onde estão e observar se há espaços vazios ou se o grupo está bem distribuído pelo espaço.

B) Observando a Sala: Propõe-se que os jogadores, além de estarem atentos em preencher os espaços vazios, observem os detalhes do espaço – paredes, janelas, texturas, cores, etc. Pode-se propor também que os participantes observem uns aos outros, que todos possam se olhar nos olhos. Além disto, estimula-se o grupo a estar atento ao ritmo comum da caminhada.

C) “Quem Está com Tal Detalhe?”: O professor, durante a caminhada, pede para que os alunos observem quem do grupo está com um detalhe específico de roupa, penteado, etc. Aquele que responder deve lançar a próxima pergunta, a respeito de um detalhe percebido em outro jogador.

D) Focar uma Pessoa: Cada membro, durante a exploração do espaço, deve prestar atenção em um outro participante do grupo, ao sinal deve-se tocar esta pessoa na parte do corpo que será indicada pelo coordenador.

3) Aproximando-se da Expressão

Dramática

A) Modelar o Outro: Em dupla, um aluno modela o outro como se este fosse feito de barro. Ao sinal, os escultores passeiam pela sala visitando as demais estátuas, e conversando sobre suas criações.

B) Modelar de Olhos Fechados: Em trio. Um dos participantes, de olhos abertos, se fixa numa posição, enquanto modelo. Os outros dois trabalham de olhos fechados, um será o escultor e o outro será a escultura. O escultor deve, através do toque, perceber como está posicionado o modelo e tentar copia-lo em sua escultura.

4) Pensando no Trabalho com as Crianças

A) Formação de Imagem em Grupo: Cada grupo de professores irá formar uma foto que busque retratar como as crianças (os alunos das escolas) participariam de um dos jogos propostos anteriormente.



5) Avaliação das Cenas e da Sessão

Conversa entre os educadores, participantes da oficina, sobre o trabalho daquela sessão.

2ª AULA: A Prática do Jogo Dramático

Objetivos do Planejamento: Esta sessão de Jogo Dramático foi concebida tendo em vista: a) a concepção de uma aula composta em cima das possibilidades de investigação cênica de um objeto: o jornal; b) a resignificação de um objeto de cena (a partir do jornal, criam-se outros objetos de cena); c) a exploração da criação de histórias para e de cenas a partir de estímulos diversos.

1) Exploração de Objetos em Jogo

A) *Roda Inicial – Aquecimento* - “Toque Patoque”: Uma cantiga que propõe a exploração de ritmos e gestos pelo grupo.

*Toque patoque / patoque tac / tique
tê / tique tê /*

Tumba / tumba / tumba / tumba.

É uma frase com oito tempos fortes. Brinca-se em círculo de mãos dadas, cantando toda a frase e dando oito passos para a direita, oito para a esquerda, oito para dentro batendo palmas e oito para fora batendo palmas, de modo que na primeira rodada canta-se quatro vezes a música. Em seguida, cortam-se as frases de movimento pela metade – 4 passos em todas as direções, dois passos e uma para cada lado -, de modo que a música vai aos

A fase do pré-texto tem o objetivo de inserir o grupo na narrativa, estimulando-o a participar do processo.



poucos ficando do tamanho das frases do movimento.

B) *As Medidas do Meu Corpo:* Explorar as medidas do corpo a partir da relação entre as suas partes. Quantas mãos preciso para medir o tamanho do meu antebraço? Quantos dedos para medir o tamanho do meu pé?

C) *Apropriando-se do Jornal:* À semelhança do exercício anterior, medir as partes do corpo em relação às folhas de jornal. Aprofundando a investigação das possibilidades de manuseio do jornal. Como encaixo o jornal nas diversas partes do meu corpo? Buscam-se movimentações possíveis com o jornal junto ao corpo. Como eu posso caminhar com ele? Como posso vestir o jornal? . Por fim, a exploração de movimentos do jornal, atentos as sonoridades. Como eu o movimento no espaço?

Que sons posso produzir com ele?

D) *Orquestra de Papel:* Em grupos, selecionar sons da exploração do jornal e alternar um maestro que rege a improvisação.

E) *Cenas Improvisadas com Objeto:* Improviso em grupos utilizando-se do jornal como objeto de cena. Ressignificando o jornal, que não será, portanto, tratado como tal, mas significando outros objetos.

F) *Cenas Improvisadas com Texto:* Improviso em grupos selecionando duas imagens e um fragmento de texto do jornal. O grupo inicia e termina a cena reproduzindo as imagens escolhidas para cada um destes momentos, e o texto deve ser dito durante a improvisação.

G) *Avaliação:* Conversa sobre os jogos, as realizações cênicas dos participantes e a aplicabilidade dos exercícios propostos com as crianças das escolas.

2) Exploração da Palavra e da criação de histórias.

A) *Jogo dos 6 Objetos:* Todos os jogadores, exceto um que fica no centro, sentam-se em círculo. O jogador do centro fecha os olhos enquanto os outros passam um objeto qualquer de mão em mão. Quando o jogador do centro bater palma, o jogador que foi pego com o objeto na mão deve segurá-lo até que o jogador do centro aponte para ele e dê uma letra do alfabeto. (Nenhum esforço deve ser feito para esconder o objeto do jogador do centro). Então, o jogador que está com o obje-



to deve começar a passá-lo novamente de mão em mão. Quando o objeto chegar às suas mãos novamente, ele deve ter falado o nome de seis objetos que comecem com a letra sugerida pelo jogador do centro. Se não conseguir, deve trocar de lugar com o jogador do centro.

B) História Coletiva: O professor dá a sentença inicial (“Numa tarde chuvosa, uma mulher vê através de sua janela”, por ex.). Há um objeto que circula pela roda e determina a posse da fala. Cada participante complementa a história e passa o objeto ao próximo, até que se complete a roda, finalizando também o enredo.

C) Segunda Rodada: Outra história é contada coletivamente, partindo-se de uma sentença proposta por um dos participantes. Simultaneamente, o primeiro jogador da roda continua a contar a história, o segundo improvisa fisicamente a história no meio da roda, e o terceiro a sonoriza (trilha sonora, onomatopéias, ruídos, etc.). Cada grupo de três vai tomando o lugar do anterior, até que todos os participantes tenham dado a sua contribuição.

D) Improvisação Surrealista: Parte-se de um bloco de perguntas que definem um roteiro para a história que será improvisada:

- Quem era?
- Onde estava?
- O que fazia?
- O que disse?
- O que disseram as pessoas?
- Como acabou?



Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I
2ª Série C / Profª. Rosilene Passos

Cada grupo recebe um papel e deve escrever a sua resposta para cada uma das perguntas, dobrar o papel e passá-lo adiante. No final das perguntas, cada um dos grupos terá um roteiro um tanto fantástico, formado por diretrizes desencontradas, que servirá como base para a sua improvisação.

E) Avaliação: Conversa sobre as cenas apresentadas e jogos propostos.

3: Conversa Geral

Todos os educadores se reúnem para uma abordagem teórica do trabalho daquele dia, e para que questões possam ser colocadas no grande grupo.





5. O Drama: improvisação em processo⁹.

A primeira vez que travei contato com um processo de Drama, deu-se em uma oficina para professores desenvolvida pelo educador inglês Joe Winston, a convite do *Théâtre La montagne magique*¹⁰, em Bruxelas, onde, na ocasião, tinha a oportunidade de realizar um estágio para o meu doutorado. Percebia-se claramente que os professores belgas, como eu, não tinham a menor idéia do que vinha a ser aquela prática teatral. Em posterior encontro, realizado em Paris¹¹, que reunia educadores do Reino Unido, da Bélgica e da França, pude notar que os franceses tampouco conheciam a fundo o Drama. O que me fez perceber que esta forma teatral, desenvolvida inicialmente nos países de língua inglesa, tem despertado muita curiosidade em artistas e educadores das mais diferentes nacionalidades, e que o Drama ainda não foi largamente difundido em todas as suas possibilidades. Isto se deve também ao fato de haver muitas e diferentes compreensões de Drama, tanto no que se refere aos seus objetivos quanto aos seus procedimentos, o que dificulta a sua transmissão. Além do que, a profusão da prática do Drama não é tão antiga, se expandindo, de fato, somente depois da segunda metade do século XX.

O primeiro livro em inglês sobre o ensino do Drama foi publicado há 70 ou 80 anos atrás. E começou a ser efetivamente difundido nas escolas [inglesas] depois da segunda Guerra Mundial (Winston, 2000 b, p. 55).

9 Na definição de Drama que apresentaremos aqui, estaremos nos apoiando especialmente nas pesquisas de Beatriz Angela Vieira Cabral, que introduz e fundamenta a prática do Drama em nosso país, e nas proposições do educador inglês Joe Winston. O material destes autores está devidamente referido na bibliografia.

10 Espaço teatral situado na cidade de Bruxelas, Bélgica, que desenvolve relevante trabalho visando a formação de crianças e jovens espectadores.

11 O encontro referido foi realizado em 1999, em Paris, na Maison du geste e de l'image, reunindo artistas e educadores belgas, franceses e ingleses, intitulado: L'université d'automne – praticiens et pédagogues du théâtre em Grande-Bretagne, em France et dans la Communauté Wallonie-Bruxelles. Este encontro resultou em uma publicação, citada na bibliografia.

12 Winston nos esclareceu que este nome é proveniente de um dialeto, sugerindo uma construção que reúne uma variação das palavras yellow (amarelo) e brown (marrom).

Não se pode pensar em Drama sem pensar em processo, o que implica um trabalho coletivo e faz supor um grupo engajado em torno da dinâmica proposta.

Na década de 1990, Beatriz Cabral (1998) traz esta prática para o Brasil, o que vem enriquecendo a atividade teatral em nossas instituições educacionais, já que o Drama se apresenta enquanto relevante metodologia de ensino e se vale de maneira muito particular dos jogos de expressão dramática, como tentaremos mostrar a seguir.

Mas voltemos à oficina de Drama em Bruxelas, da qual falava acima. Winston apagou as luzes da sala, instaurando um clima de mistério, que foi intensificado pela luz sutil de uma lamparina que o coordenador da atividade acendeu logo em seguida. Depois de alguns instantes de silêncio, convidou o grupo para se reunir em torno dele, e começou a contar uma história, que se iniciava em um cemitério, e falava de Paul, um jovem que teve um encontro fantástico e inusitado com uma pequena figura, como um duende, que se chamava *Yallerybrown*¹². Este pequeno personagem - que estava preso em uma tumba, gritava por socorro e fora libertado pelo jovem - coloca os seus poderes a serviço de Paul, dando-lhe um saco de bombons mágicos que devem ser comidos cada vez que este precisar de ajuda. Neste momento, já nos sentíamos completamente mergulhados na trama, tanto pelo ambiente criado por Winston, quanto pela maneira com que contava a história, entremeando entonações e gestos criativos, aliados a um modo teatral de manipular a lamparina. Mais tarde, compreendi que esta fase do processo é fundamental no Drama, e é chamada de *pré-texto*, e tem o objetivo de inserir o grupo



O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a criarem e/ou expressarem teatralmente uma história. O processo pode ou não ser elaborado com o objetivo de ser apresentado como espetáculo teatral.



na narrativa, estimulando-o a participar do processo.

Na seqüência, o educador inglês foi convidando os participantes a expressarem cenicamente, a partir da proposição de diferentes jogos de improvisação, os diversos acontecimentos que encadeavam as peripécias de Paul em sua utilização dos bombons mágicos. Cenas dramatizadas, pantomimas, esculturas, quadros ‘congelados’, entre outros jogos propostos pelo coordenador e executados pelos participantes, traduziam teatralmente os diversos aspectos da narrativa que ia sendo passo a passo apresentada por Winston. Depois, tomei ciência que as narrações que dão seqüência à história e as atividades dramáticas propostas constituem-se nos *episódios*, que estruturam um processo de Drama.

Winston, então, encaminhou a narrativa para o final, contando-nos que Paul, depois de conseguir enorme sucesso na vida, realizando suas vontades com a utilização dos bombons, torna-se dependente dos poderes que *Yallerybrown* lhe proporciona. O desfecho, assim, é trágico, pois quando os bombons terminam, o jovem se desespera e sai louco pelo mundo, e vaga até hoje, à procura do duende, sem conseguir jamais encontrá-lo novamente. O coordenador propõe, então, um debate sobre a história, enfocando prioritariamente os aspectos morais em destaque na trama, indicando ser uma história que lhe parece pertinente para ser trabalhada com jovens, tendo em vista a alusão à utilização

de drogas, que aparecem metaforicamente na fábula a partir dos bombons.

O processo na prática do Drama está relacionado com os objetivos que o coordenador e o grupo querem alcançar, selecionados pelo coordenador, ou negociado entre ele e os participantes do processo. E podem, como no caso acima, estar relacionados com a investigação de temas de interesse do grupo, ou utilizados tendo em vista a exploração de conteúdos disciplinares, ou mais voltados para a investigação e apreensão de aspectos da linguagem teatral. Mais adiante, voltaremos aos objetivos do Drama.

A seguir, tentaremos definir os principais aspectos que constituem um processo de Drama.

I) Drama? O que é? Em que se constitui? O que propõe?

O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a criarem e/ou expressarem teatralmente uma história. O processo pode ou não ser elaborado com o objetivo de ser apresentado como espetáculo teatral.

O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores etc.



Mas como se propõe a construção de uma narrativa na prática do Drama? Quais os seus procedimentos metodológicos?

II) As três características básicas constituintes do Drama: o processo, o pré-texto e os episódios.

O PROCESSO:

Não se pode pensar em Drama sem pensar em processo, o que implica um trabalho coletivo e faz supor um grupo engajado em torno da dinâmica proposta. O processo desenvolvido no Drama visa a construção, o tecimento de uma narrativa dramática.

O processo é determinado pela efetiva participação de todos os membros do grupo, cada qual a seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo. A narrativa dramática vai sendo tecida a partir do envolvimento e da participação de todos os integrantes do grupo.

O PRÉ-TEXTO:

O pré-texto é a forma como a atividade ou o tema é introduzido ao grupo, a fim de envolvê-lo emocional e intelectualmente com o processo. O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do Drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes. O pré-texto não é apenas um estímulo, ele apresenta os antecedentes da ação e propõe o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa. Como exemplo,



podemos tomar a estratégia utilizada por Winston, que cria uma situação propícia para introduzir a narrativa e engajar os participantes no processo, ao apagar as luzes e, valendo-se de uma lamparina, começar a contar a história, envolvendo os participantes na mesma. Mais adiante, apresentaremos em detalhes outro exemplo de pré-texto, em que o coordenador assume um personagem (professor personagem), Júpiter, em A Ciaxa de Pandora, e trata os participantes também como personagens (deuses), integrando-os à ação dramática.

OS EPISÓDIOS:

Os episódios são os fragmentos e\ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo se desenvolve através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa dramática.

Geralmente propostos pelo professor-condutor do Drama, os episódios convidam, desafiam o grupo a se relacionar com as novas situações propostas, mantendo o interesse e o envolvimento dos participantes, além de dar continuidade à construção da história e possibilitar a exploração teatral dos elementos presentes na trama.

Os episódios que estruturam as sessões de Drama podem ser compostos por atividades diversas: a narração ou leitura de partes da história; a proposição de jogos de expressão dramática, ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades; exercícios que explorem o uso da iluminação para cenas ou para a criação



*Diretoria de Ensino de
Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Teatro
EE Bairro Nossa Senhora
da Conceição / 1ª Série B
Prof. Mônica Cook*

As atividades propostas nos episódios que dão sequência ao Drama podem assumir diferentes formas e propostas, e cabe ao coordenador criar as diversas estratégias e atividades dramáticas que possam estruturar o seu processo de Drama.

de ambientes; um estudo ou pesquisa histórica que, em se tratando de uma ação ocorrida no passado, contribua para ampliar a compreensão do tema e estimular o processo de criação dramática; entrevistas realizadas pelos participantes com familiares ou pessoas da comunidade que possam trazer material relevante para a continuidade do processo; entre tantas outras que podem ser utilizadas pelo professor.

As atividades propostas nos episódios que dão sequência ao Drama, como vimos, podem assumir diferentes formas e

propostas, e cabe ao coordenador criar as diversas estratégias e atividades dramáticas que possam estruturar o seu processo de Drama, em função dos objetivos do processo. Entre as diversas atividades usualmente propostas em práticas de Drama, podemos destacar as seguintes:

Narração: o coordenador pode usar a narração para introduzir, fazer ligações ou concluir a ação.

Professor personagem (teacher in role): o coordenador assume um personagem no Drama, com vistas a interferir ou definir um

novo rumo para a ação dramática. O papel assumido pelo coordenador pode assumir diferentes status na narrativa e propor várias relações de poder para com o grupo.

Berlinda ou cadeira quente (hot-seating): um participante, que pode ser o coordenador, assume um personagem da trama, a quem o grupo pode lançar questões. O personagem está particularmente relacionado com uma cadeira (a cadeira quente) na qual, ao sentar-se, o participante apresenta-se enquanto tal. Ou talvez por uma peça de roupa ou um acessório que o caracterize enquanto personagem, a quem serão lançadas questões pelos demais membros do grupo.

Flashback: técnica usualmente utilizada no cinema. A narrativa é temporariamente suspensa e os participantes são convidados a criar uma cena do passado, que vai explicar ou trazer esclarecimentos sobre aspectos dos personagens ou da ação dramática no presente da história.

Assembléia de personagens (meeting in role): todos os integrantes do grupo assumem-se enquanto personagens da trama em um encontro em que eles precisam ser comunicados de algo ou tomar decisões coletivas. O coordenador pode ou não assumir um personagem junto com o grupo, dependendo se ele precisa ou não interferir diretamente nos rumos que a assembléia precisa tomar.

Passarela da consciência (conscience alley): O grupo forma uma passarela com duas filas, uma diante da outra, pela qual um personagem irá passear enquanto o



grupo vai falando os seus pensamentos em voz alta. Em geral, cada fila assume uma posição diferente, oposta a outra, em face das dúvidas por que passa o personagem, externando o seu conflito interno. O personagem em questão é geralmente colocado nesta situação quando torna-se desejável empreender uma guinada em sua trajetória, ou quando ele se vê diante de uma decisão difícil a ser tomada na sequência da narrativa dramática.

Cenas paralelas: duas ou mais cenas podem acontecer ao mesmo tempo em espaços diferentes, tentando explorar conexões e tensões entre elas. A ação em uma cena pode ser ‘congelada’ enquanto a outra permanece ‘viva’.

Teatro forum: Alguns membros do grupo são selecionados para construir uma cena particular sobre algum aspecto da narrativa em questão. Os demais participantes observam a ação e podem interrompê-la para colocar questões ou propor um novo encaminhamento para a cena¹³.

Alter-ego ou vozes na cabeça: propõe-se aos participantes que construam vozes conflitantes que ecoem na cabeça de um ou mais personagens que estejam diante de decisões ou situações difíceis.

Esculturas ou quadros: um participante pode criar uma ou mais esculturas, valendo-se do corpo de outros integrantes, com o objetivo de mostrar como uma tal situação poderia ser apresentada teatralmente, ou um determinado personagem poderia aparecer em um certo momento do Drama.



13 Esse exercício teatral foi retirado das técnicas do teatro do oprimido, de Boal, e utilizado aqui em contexto próprio. Assim como o seguinte, denominado Alter-ego, foi provavelmente elaborado a partir da prática do psicodrama, criada por Moreno. O que reforça a idéia de que podemos e devemos utilizar exercícios conhecidos, ou mesmo criá-los, para encadear os episódios propostos aos participantes do Drama em nossos processos, não nos restringindo somente às atividades dramáticas usualmente propostas pelos artistas e educadores ingleses. Podemos inclusive recorrer aos exercícios de Jogos Dramáticos ou do sistema de Jogos Teatrais, utilizando-os no contexto de investigação próprio ao Drama.

Títulos (captions): slogans ou títulos podem ser criados para serem apresentados antes ou durante uma cena, ou para acompanhar uma imagem ‘congelada’. Eles podem ser escritos ou falados pelos participantes.

Trilha sonora (sound collage): os participantes são estimulados a construir uma trilha sonora utilizando a voz, o corpo e instrumentos musicais para acompanhar a ação ou criar uma atmosfera.

Personagem coletivo (Collective role): um personagem é representado por mais de um participante ao mesmo tempo. Cada participante pode ser convidado a mostrar uma característica diferente do personagem.

Mapeando a história (mapping the story): a idéia aqui não é fazer um mapa como tal, mas realizar uma imagem (pintura, maquete, colagem etc.) grande e coletiva que ilustre o cenário, os personagens e os acontecimentos da história.

Pantomima: um participante, que pode ser o coordenador, narra a história enquanto outros, ao mesmo tempo, a apresentam em cena, em geral, sem utilização da fala.

III) A condução do coordenador e a participação do aluno:

Apesar de ficar a cargo do coordenador definir o ponto de partida (pré-texto) e a sequência dos episódios, no Drama a participação do grupo está longe de ser passiva.

Assim, enquanto processo coletivo de



construção de narrativa dramática, e que pode ser proposto de diferentes maneiras, em função dos objetivos específicos de cada grupo, o Drama convida os participantes a assumirem responsabilidades, tarefas, e a conceberem cenas e personagens, que são sugeridos pelo pré-texto, e depois pelos episódios no processo de desenvolvimento da narrativa dramática. Sem este engajamento, sem que o grupo assuma a tarefa de construção das cenas e da história, não há Drama.

Daí a importância do coordenador, que precisa definir tema, objetivos e estratégias com muito cuidado e competência para que o grupo mergulhe na proposta, e a importância de cada membro do grupo que vai efetivamente tecer a história. Desta maneira, o Drama, metaforicamente, pode ser comparado a um tear coletivo, onde cada um assume a sua função no processo de enredamento das tramas que tecem a narrativa. O condutor, como visto, vai gerindo este processo.

O tédio é o maior inimigo do processo e, para que isto não ocorra, torna-se necessário que o coordenador se preocupe com variações de ritmo; com lances que toquem, emocionem, surpreendam os participantes; com ingredientes de tensão e suspense; e o estabelecimento de contraste entre uma cena e a outra, que mantenha vivo o interesse do grupo. Além de apresentar personagens e histórias que estimulem o engajamento dos participantes. Torna-se, assim, importante que o tema esteja apropriado ao grupo, e que os in-



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook

tegrantes (especialmente as crianças) não fiquem sentados por longo tempo, pois se a fala for excessivamente valorizada em detrimento de outras atividades, ou se as sequências de atividades propostas for confusa e sem um foco claramente definido, o interesse se esvai e a atividade não acontece efetivamente.

Quando for planejar um processo de Drama, o coordenador deve se lembrar que bons educadores e bons dramaturgos trabalham a partir dos mesmos princípios: o engajamento dos participantes do ato em questão (Winston e Tandy, 2001, p. X).

Se o processo for demorar mais de uma aula/sessão, torna-se importante criar suspenses, vínculos entre um encontro e o próximo: cartas que serão lidas no início da próxima sessão, ou pesquisas que serão feitas em casa e trazidas para a próxima aula, etc. O coordenador pode, ainda, começar a sessão seguinte recontando a história até o ponto em que ela parou.

Outro aspecto importante na condução do processo, está centrado nos debates propostos pelo coordenador, geralmente no final dos episódios, tanto sobre aspectos da história quanto sobre as realizações cênicas dos participantes, favorecendo a noção crítica acerca da trama e a apreensão da linguagem teatral.



A construção do conhecimento em grupo, através da concomitante aquisição da linguagem, ambas decorrentes das situações criadas e mediadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo. Neste, o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar fazer e apreciar e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações (Cabral, 1998, p. 18).

IV) A utilização ou não de um texto teatral

O ponto de partida para o Drama pode ou não ser um texto teatral. Geralmente, quando um obra dramática é utilizada em escolas tendo em vista a construção de uma peça teatral, o professor propõe aos alunos uma apreensão inicial do texto escolhido, para, a seguir, trabalhar a elaboração de um texto próprio para ser apresentado em forma de espetáculo. Este procedimento visa alcan-

O Drama, metaforicamente, pode ser comparado a um tear coletivo, onde cada um assume a sua função no processo de enredamento das tramas que tecem a narrativa. O condutor, como visto, vai gerindo este processo.



Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B
Prof. Mônica Cook
Teatro No País das Maravilhas

çar uma representação orgânica da peça, em que a formalização da encenação não torne os atores meros executores de movimentos ensaiados ou repetidores de um texto previamente decorado. Muitas vezes, contudo, os professores não encontram textos teatrais que correspondam às suas necessidades e desejos específicos, ou os textos por ele conhecidos não parecem apropriados ao momento do grupo. Assim, a partir de uma temática escolhida, o professor pode propor ao grupo a construção de uma narrativa iné-

dita, desenvolvida a partir da metodologia do Drama. Para isto, o professor precisará sempre conceber estratégias próprias de abordagem do assunto, definidas em função dos objetivos por ele traçados.

V) Objetivos pedagógicos

Diferentes são as possibilidades de se conceber um processo de Drama, propostas a partir da exploração da linguagem teatral e calcadas em objetivos previamente definidos pelo condutor. Assim, a sua prática pode ser proposta em função de diversos objetivos pedagógicos, que se dão concomitante à apreensão da linguagem teatral.

Apreensão de textos teatrais e literários:

O processo é instaurado tendo em vista a abordagem de uma peça teatral ou de uma obra literária, levando os participantes a conhecerem e explorarem o texto escolhido através das atividades propostas pelo professor. Os episódios e debates propostos estimulam os participantes a refletirem crítica e criativamente acerca da obra em questão.

Montagem de espetáculos teatrais:

A prática do Drama, como vimos, pode ser proposta com o objetivo de desenvolver a montagem de um espetáculo teatral, seja a partir de um texto dramático ou mesmo trabalhando em cima de uma temática livre, com a criação de uma obra inédita pelos participantes.

Abordagem de fatos históricos:

O processo pode levar os participantes



a explorarem um determinado fato ou situação histórica, que pode ou não redundar na montagem de um espetáculo para ser apresentado.

Debate de temáticas relevantes:

O condutor pode ainda trabalhar a criação de uma narrativa dramática que aborde temática relevante para o grupo, com o objetivo de instaurar um debate acerca do assunto selecionado.

Exploração de conteúdo disciplinar:

O professor pode selecionar um assunto que esteja integrado a uma disciplina, ou ao projeto pedagógico da escola, e trabalhá-lo com o grupo a partir da prática do Drama.

6. Exemplo de Aula de Drama

A CAIXA DE PANDORA¹⁴

a) PRÉ-TEXTO: Júpiter recebe os deuses em sua morada.

O professor recebe os alunos em sala, apresentando-se enquanto o deus Júpiter (Estamos, aqui, nos valendo de um dos recursos possíveis de condução de Drama, que é o do professor-personagem¹⁵). Os alunos são tratados enquanto deuses, que foram convidados por Júpiter para realizar uma importante tarefa. Torna-se importante que o professor realize uma pequena cena ao receber os alunos, de maneira a estabelecer a situação dramática, engajando os participantes na narrativa, e possibilitando que assumam o papel



*Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
Jogo Trocando de Lugar*

14 A história aqui apresentada é uma adaptação deste mito grego, que está transcrito na íntegra mais adiante.

15 Se quiser, o professor pode estar portando algum adereço (um cajado, um manto, etc.) que o caracterize enquanto personagem, e que possa marcar a diferença entre o professor-personagem e, quando retirado o adereço, o professor-narrador, que conta a história na 3ª pessoa do singular (“E, então, Júpiter...”), e propõe a sequência dos episódios.

16 Este jogo, denominado Apresentação com Som e Movimento, está citado no Repertório de Exercícios de Jogo Dramático.

de personagens: os deuses que são recepcionados por Júpiter em sua morada.

b) EPISÓDIO 1: A saudação dos Deuses.

Antes de apresentar a tarefa aos deuses (alunos), Júpiter (professor-personagem) pede para que cada um dos deuses se apresente. Em roda, cada deus deve ir ao centro executando um gesto e emitindo um som característico. Os participantes devem ser estimulados a se expressarem enquanto deuses: como anda e que tipo de som faria um deus? Assim que retornar ao seu lugar na roda, os demais deuses respondem à sua saudação, imitando o mesmo gesto e som emitido por cada deus.

Estamos utilizando, aqui, um dos jogos da primeira sessão de oficinas¹⁶, justamente para deixar claro que os episódios podem ser formados por jogos conhecidos, adaptados à narrativa específica de cada processo de Drama.

c) EPISÓDIO 2: A preparação para a tarefa.

Júpiter informa aos deuses que a tarefa que eles têm pela frente não é nada fácil, e que eles vão precisar de preparação especial para que ela seja executada. Os deuses, seres etéreos, que são constituídos do mais puro ar que se possa imaginar, vão precisar passar por um processo de renovação intenso, trocando todo o ar que compõe os seus corpos, por uma porção de ar ainda mais pura e cristalina. Em dupla, os deuses (alunos) são convidados a “retirar uma pequena tampa” do corpo do outro, que vai esvaziando pouco a pouco até chegar ao chão,



em seguida, o parceiro deve inventar um jeito de encher de ar novamente o corpo do companheiro, que vai respondendo e inflando novamente o seu corpo, colocando-se de pé.

d) EPISÓDIO 3: A criação de Pandora.

Júpiter informa, então, aos deuses que, como todos ali bem sabem, os dois titãs, Prometeu e Epimeteu, que foram enviados a Terra com uma missão - criar os homens e todos os outros animais e os dotarem de todas as faculdades necessárias a sua preservação - foram muito bem sucedidos e, por isto, merecem um presente. Na verdade, só um deles será presenteado: Epimeteu. Pois Prometeu exagerou e, por conta própria, forneceu também o fogo aos homens, desobedecendo as regras, já que com o fogo os homens podem causar muita confusão. E, portanto, Prometeu não merece ser presenteado.

Dois presentes serão enviados a Epimeteu, o primeiro será uma mulher, que será sua companheira, e se chamará Pandora. E é justamente para isto que os deuses foram convidados, para a difícil tarefa de criar esta titã, que será companheira de Epimeteu. Para isto, o professor propõe que os alunos se dividam em meninos e meninas, elas serão o “barro” que eles moldarão na sua criação¹⁷.

Para tanto, será entregue a cada deus um papel em que estará escrito uma característica fundamental desta mulher (valentia, inteligência, curiosidade, impaciência, melancolia, tristeza, esperteza, etc.), e

cada deus-escultor só poderá dar 5 toques em seu “barro”, ou executar 5 ações para modelar a sua Pandora.

Depois de criadas as diversas “faces” de Pandora, cada uma portando uma característica esculpida por cada um dos deuses, os mesmos passeiam pelas estátuas para observar e comentar as obras de seus camaradas. E, quando Júpiter bater uma palma, todas elas ganharão vida e passearão pela sala, dotadas de suas características de personalidade.

e) EPISÓDIO 3: O casamento de Epimeteu e Pandora.

O professor (como Júpiter ou assumindo-se como narrador) segue a narração da história. Pandora foi enviada a Epimeteu, e junto com ela uma caixa misteriosa, que era o segundo presente de Júpiter, que deu a Epimeteu e Pandora a recomendação de que nunca, sob nenhuma hipótese, esta caixa fosse aberta.

Epimeteu recebeu de bom grado os presentes e marcou imediatamente o seu casamento com Pandora. Os deuses se apressaram em confeccionar os presentes de casamento, cada qual tentando ser mais criativo e original que o outro. O professor propõe, então, que, em grupos, os alunos criem os presentes que serão enviados ao casal. Os presentes, porém, serão concebidos de uma maneira própria: cada grupo construirá uma ‘engrenagem’ de corpos e objetos para criar e mostrar o seu presente original¹⁸. Os grupos serão estimulados a inventar objetos

O Drama convida os participantes a assumirem responsabilidades, tarefas, e a conceberem cenas e personagens, que são sugeridos pelo pré-texto, e depois pelos episódios no processo de desenvolvimento da narrativa dramática. Sem esse engajamento, sem que o grupo assuma a tarefa de construção das cenas e da história, não há Drama.



¹⁷ Como o número de meninas e meninos nunca é correspondente, pode-se resolver colocando algumas meninas enquanto escultoras, ou propondo que um escultor modele mais de uma Pandora, ou que dois escultores modelem um mesmo “barro”.

¹⁸ Este jogo, denominado Máquina de Corpos, Objetos e Sons, está citado no Repertório de Exercícios de Jogo Dramático.



inexistentes, que tenham funções inusitadas, e que possam ser úteis ao casal de titãs (ex: um liquidificador de nuvens, para que Epimeteu e Pandora possam forrar a cama com flocos de neblina e dormir tranquilamente; entre infinitas outras possibilidades a serem inventadas pelos alunos e estimuladas e valorizadas pelo professor).

Os grupo concebem e mostram seus estranhos presentes.

f) EPISÓDIO 4: Curiosa, Pandora resolve abrir a caixa.

Epimeteu não saía de perto da caixa, pois tinha medo que alguém a abrisse. Muito curiosa, Pandora resolve distrair o marido para que ela pudesse abrir a caixa. E, em grupos, os alunos são convidados a construir e mostrar em uma seqüência de três fotos (imagens congeladas) como Pandora fez para distrair Epimeteu e conseguir abrir a caixa.

g) EPISÓDIO 5: O que saiu da caixa?

O que será que saiu da caixa? Em grupos, os alunos abrem a caixa (o professor traz uma caixa que permanece fechada todo o tempo) e pegam cada grupo um envelope, dentro encontram algumas palavras. Cada grupo irá contar uma pequena história (ou redigir um pequeno verso rimado, ou fazer uma cena improvisada) utilizando as palavras do envelope e contando o que foi que Pandora encontrou na caixa.

h) EPISÓDIO 6: O final do mito.

O professor conta o final do mito (ver



texto a seguir), revelando o que saiu da caixa.

i) Avaliação.

Faz-se uma roda, e o professor propõe que os alunos conversem tanto sobre a história, seus detalhes curiosos e questionamentos possíveis, quanto sobre as realizações cênicas dos alunos, como é que eles resolveram as suas propostas de cena. Aqui, a avaliação se aproxima daquela efetivada no processo de Jogo Dramático, enfocando tanto a história quanto os aspectos específicos à linguagem teatral.

O Mito de Pandora:

Antes de serem criados a terra, o mar e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de Caos - uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados. Assim a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus interveio finalmente e pôs fim a essa confusão, separando a terra do mar e o céu de ambos. E determinou aos rios e lagos seus lugares, levantou montanhas, escavou vales, distribuiu os bosques, as fontes, os campos férteis e as áridas planícies, os peixes tomaram posse do mar, as aves do ar e os quadrúpedes da terra.

Tornara-se necessário, porém, um animal mais nobre, e foi feito o Homem. Não se sabe se o criador o fez de materiais divinos,

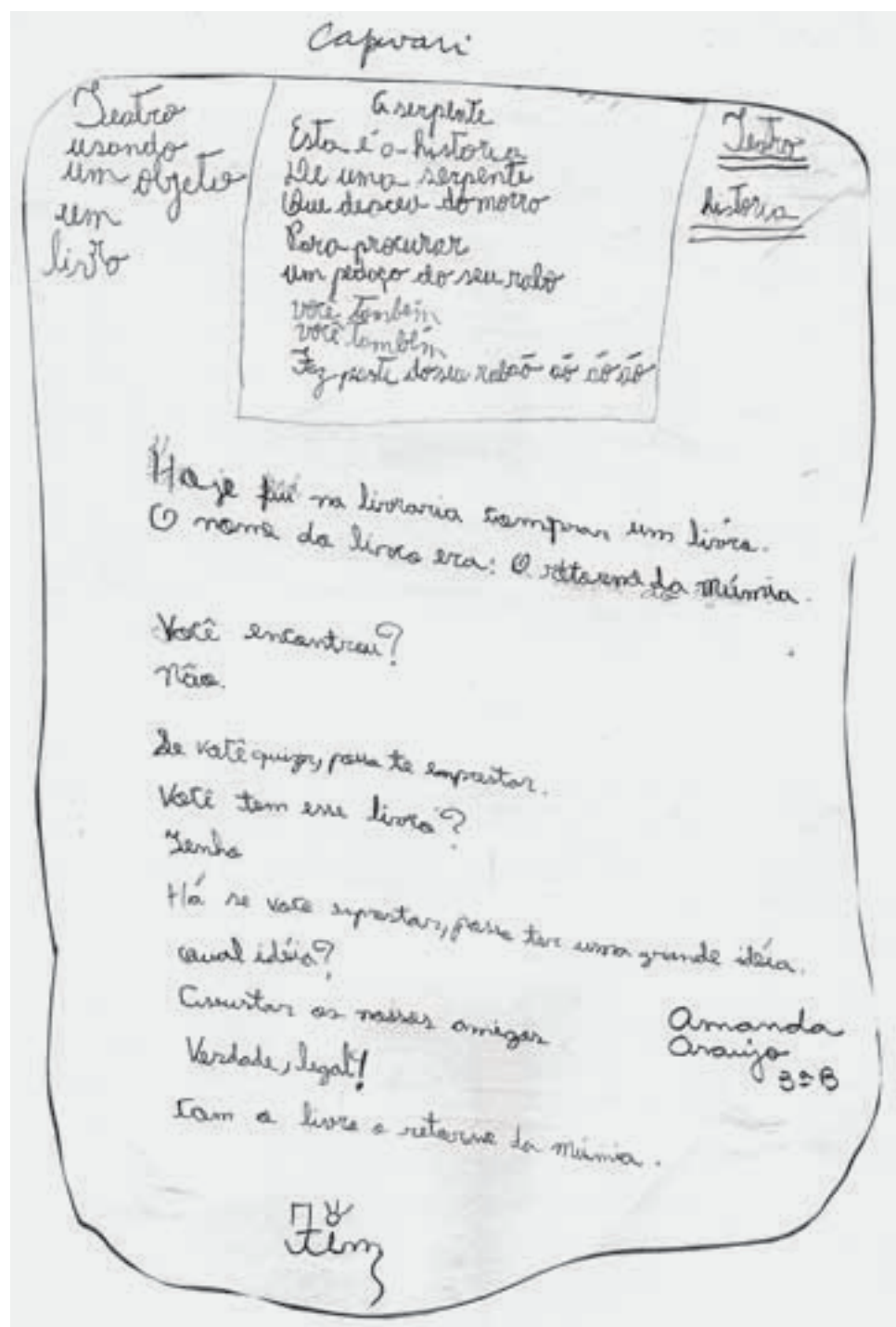
ou se na terra, há tão pouco tempo separada do céu, ainda havia algumas sementes celestiais ocultas. Prometeu tomou um pouco dessa terra e, misturando-se com água, fez o Homem à semelhança dos deuses. Deu-lhe o porte ereto, de maneira que, enquanto os outros animais têm o rosto voltado para baixo, olhando a terra, o homem levanta a cabeça para o céu e olha as estrelas.

Prometeu e Epimeteu eram titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra. Eles foram incumbidos de fazer o homem e assegurar-lhe, e aos outros animais, todas as faculdades necessárias à sua preservação. Assim, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal seus dons variados, de coragem, força, rapidez, sagacidade. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu gastara seus recursos com tanta prodigalidade, que nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu aos céus e acendeu sua tocha no carro do Sol, trazendo o fogo para o Homem. Com esse dom, o homem assegurou sua superioridade sobre todos os outros animais. O fogo lhe forneceu o meio de construir as armas com que subjugou os animais e as ferramentas com que cultivou a terra; aquecer sua morada, de maneira a tornar-se relativamente independente do clima, e finalmente, criar a arte da cunhagem das moedas, que ampliou e facilitou o comércio.

A primeira mulher, que até então não tinha sido criada, chamava-se Pandora, foi feita no céu, e cada um dos deuses contri-



Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
Jogo O Barco



buiu com alguma coisa para aperfeiçoá-la. Vênus deu-lhe a beleza, Mercúrio a persuasão, Apolo a música, etc. Assim dotada, a mulher foi mandada a terra e oferecida a Epimeteu, que de boa vontade a aceitou. Prometeu não recebeu presentes, pois forneceu o fogo aos homens sem autorização, já que, de posse do fogo, os homens poderiam criar muitas guerras e confusões na terra.

Junto com Pandora, Júpiter enviou uma caixa em que cada deus colocou um bem. Júpiter, sem revelar o que tinha dentro, pediu que a caixa jamais fosse aberta. Certo dia, Pandora foi tomada por intensa curiosidade de saber o que continha aquela caixa, e destampou-a para olhar; assim, os bens escaparam e se perderam pelo ar. Pandora apressou-se em colocar a tampa na caixa, mas infelizmente escapara todo o conteúdo da mesma, com exceção de uma única coisa que ficara no fundo da caixa: a esperança. Assim, os homens mantêm a esperança de reencontrar todos os bens que se perderam com a abertura da caixa.

Arte – Ciclo I – Projeto Teatro
Aluna Amanda Araújo / 3ª Série B
Teatro usando o livro como objeto



Bibliografia

BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui*. Arles, ACTES SUD-PAPIERS, 1999.

BOAL, Augusto. *200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não Ator*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

CABRAL, Beatriz Angela. *Arte em foco: Revista de estudo sobre produção artística* / Univ. Federal de S. Catarina. V. 1, n. 1. Florianópolis, Imprensa Universitária, 1998.

_____. (org.). *Ensino do Teatro*. Florianópolis, Imprensa Universitária, 1999.

COELHO, José Teixeira. *O que é Ação Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo, Summus Editorial, 1982.

PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

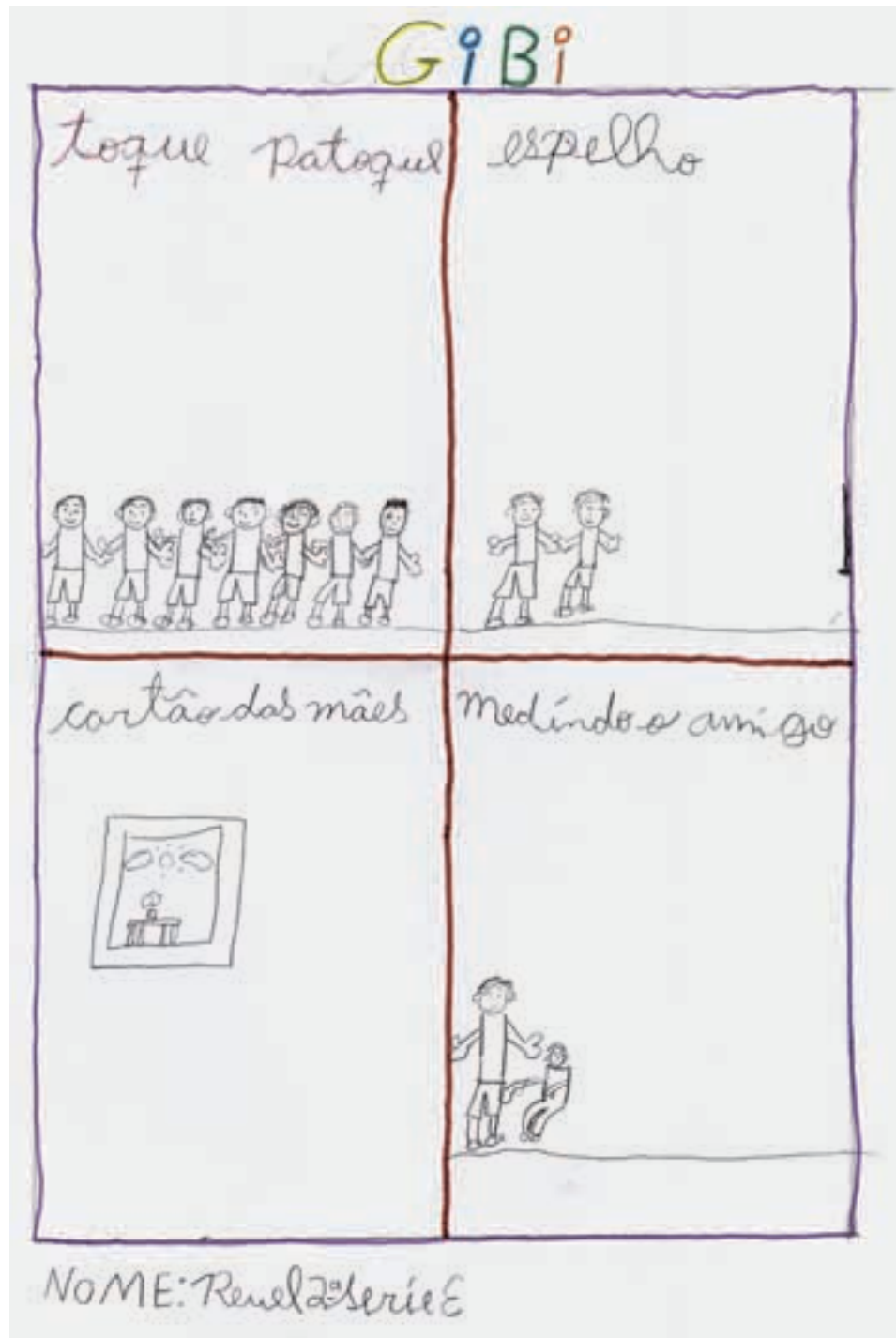
RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique em milieu scolaire*. Bruxelas, De Boeck, 1991.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1989.

WINSTON, Joe. *Drama, Literacy and Moral Education*. Londres, David Fulton Publishers, 2000a.

_____. "La place du théâtre dans les trois systèmes éducatifs: point de vue anglais". In: *Théâtre-éducation au-delà des frontières*. Carnières-Morlanwelz, Lansman Editeur, 2000b, (p. 55 – 58).

_____. e TANDY, Miles. *Beginning Drama*. David Fulton Publishers, 2001.



Diretoria de Ensino de Diadema / Arte – Ciclo I
2ª Série E / Profª. Rosilene Passos

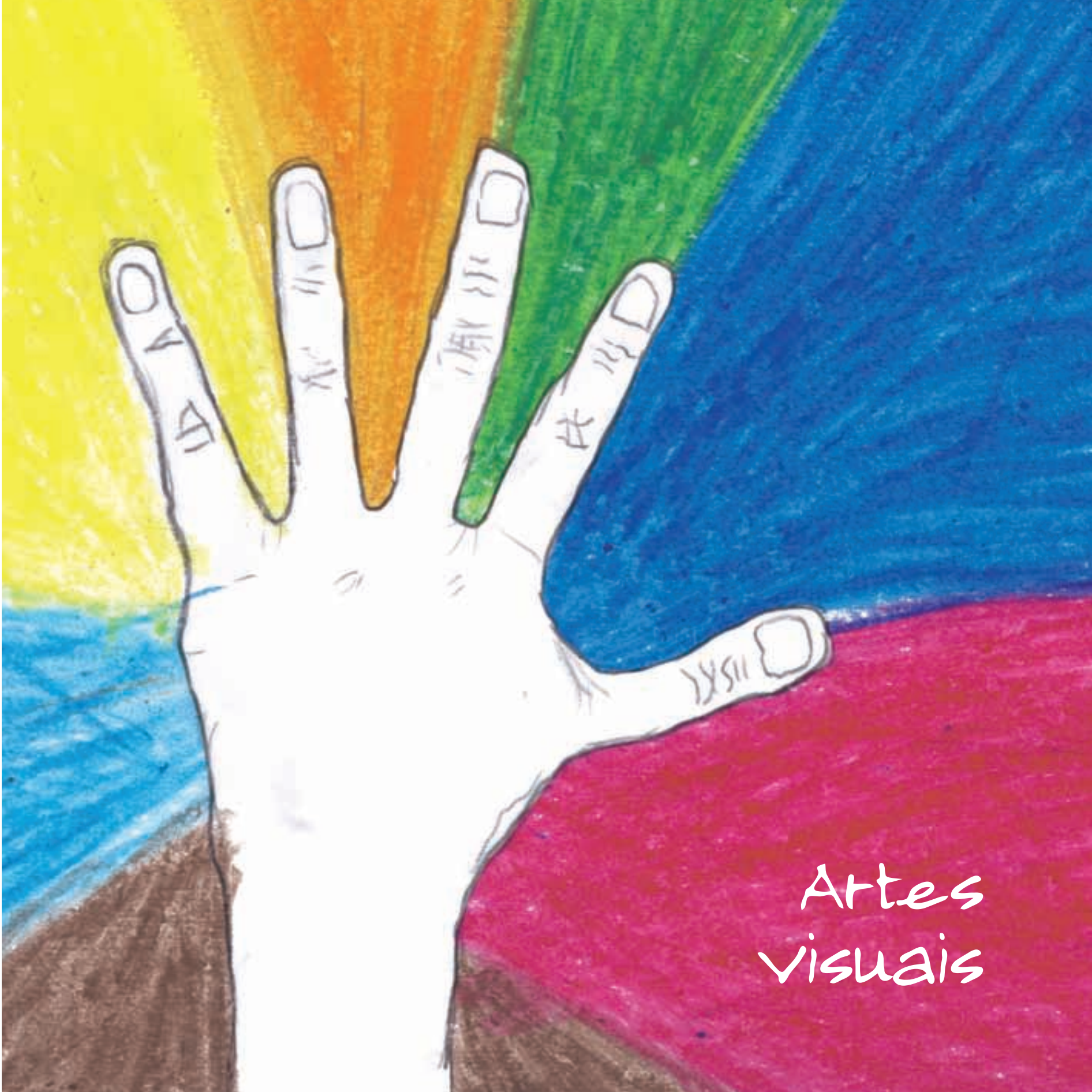


*A Estudante Russa (1915), de Anita Malfatti.
Dimensões: 76 cm x 61 cm.
Instituto de Estudos Brasileiros,
São Paulo*

*Recriando a situação em uma nova, que
receberá o seguinte título:
“Como seria bom se fosse assim”*



*Estudante Brasileira (2004), criação coletiva
Dimensões: 1,20 cm x 0,80 cm.
EE Profª. Aparecida Lopes Ramos,
Oriente – São Paulo*



Artes
visuais



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapé do Tietê) – Arte – Ciclo I – Projeto Usando a Imaginação
EE João Tuschi / 2ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
Retrato do colega



O Ensino da Arte: o jogo da criação

O programa para este encontro foi estruturado de maneira que os educadores possam vivenciar o gosto da criação em Arte. Acreditamos que, somente a partir da experiência pessoal, será possível, ao educador, sistematizar os conteúdos da Arte para que as crianças, que frequentam a escola, tenham acesso a este conhecimento de maneira viva, dinâmica e criativa.

Elegemos um tema gerador – O corpo e suas apresentações, que irá funcionar como motivo para desenvolvermos tópicos fundamentais para o Ensino de Arte na escola, compreendendo que a experiência do fazer criativo aliada às informações técnicas e socioculturais relativas à História da Arte, bem como o exercício da leitura de imagens, estruturam a Arte como um corpo de conhecimento, reconhecida como um dos patrimônios da Humanidade.

O artista, o educador e a criança

“Ao artista é indispensável a coragem de ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.” Henri Matisse

Se substituirmos a palavra artista pela palavra educador, ganharemos uma di-



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 4ª Série A / Prof. Mônica Cook
Empapelamento

menção mais generosa do que possa ser a tarefa de cultivar a sensibilidade e o conhecimento através das Artes Visuais.

O processo de aquisição da linguagem visual, alavancada pela experiência do ato criativo, promove um toque diferencial no desenvolvimento do ser humano, envolvendo todas as nossas potencialidades. O jogo da criação promove a interação entre os sentidos e a mente, entre o sensível e o inteligível. A integração do cultivo da sensibilidade, da percepção, da experimentação caminha em conjunto com a aquisição de informações, articulação do pensamento e construção do conhecimento.

A escola: o espaço da sala de aula e o espaço do atelier

A escola – considerada porta voz sociocultural de um modo de aprendizagem – geralmente é compreendida como o lugar onde a criança vai, todos os dias, para apreender, adquirir, obter, articular e produzir informações e conhecimento. Quando a escola dispõe de um espaço e um tempo para o Ensino de Arte, sem dúvida alguma este fato já nos coloca diante de uma postura educacional totalmente diferente da de uma escola que não comporta o Ensino de Arte.



Diretoria de Ensino Sul 2 – Capital
EE Norberto Alves Rodrigues – 1 e 2ª. Séries 2003 – Profª. Patricia Yokota



A vizinhança e proximidade entre a sala de aula e o espaço do atelier dentro da escola, (mesmo quando o atelier funciona dentro do próprio espaço de sala de aula), proporciona uma intersecção saudável entre aquilo que reconhecemos como sendo as atividades da inteligência e aquilo que reconhecemos como sendo as atividades da sensibilidade. Constatamos que a inteligência e a sensibilidade se entrecruzam, se alimentam, se engrandecem, e percebemos que tanto a mente quanto os sentidos do corpo pertencem ao mesmo sujeito.

Quando chega a hora da aula de arte, chega também o momento para a criança experimentar, brincar, construir, jogar, inventar, criar. Poderíamos então afirmar, de maneira absolutamente superficial e profundamente crítica, que o atelier – entendido como o lugar e a hora que, dentro da agenda escolar, é destinado ao Ensino de Arte – seria o espaço onde a criança vai fazer coisas com as mãos, desenvolvendo “habilidades” através da utilização de materiais.

O conceito de atelier deveria ser revisitado! A aula de Arte é, sem dúvida alguma, o lugar e o momento onde podemos viver experiências que nascem do contato sensível com os materiais – o barro, a tinta, a madeira, o lápis, o papel, a tinta, a cola, a sucata, o pigmento, a cola, o pincel, a tela, a tesoura e tantos outros mais. E a partir desse contato sensível com os materiais é que será trazida à tona a representação simbólica através das várias manifestações da linguagem visual tais como o desenho,

a pintura, a escultura, a cerâmica, a gravura, a fotografia, a marcenaria, o vídeo, a instalação, a performance.

Também existe uma espécie de contrato subliminar entre o educador e as crianças anunciando que agora é a hora da invenção! Percebemos que a aula de Arte funciona como um recorte em nosso cotidiano: recorte simbólico por um lado e, por outro lado, recorte absolutamente concreto no tempo e no espaço, proporcionando uma qualidade diferenciada da nossa percepção habitual.

Pois torna-se fundamental, como instrumento de trabalho, compreendermos a necessidade de inventarmos um espaço e um tempo no cotidiano para que esta experiência aconteça, de maneira plena! E como ingredientes são bem-vindos a vontade, a disponibilidade, a curiosidade, a cumplicidade e o gosto pelo jogo da criação, estabelecendo vínculos profundos entre o adulto e a criança, entre o educador e o educando.

O fazer material e a conquista do imaginário

Sem dúvida alguma, o Ensino de Arte é uma atividade que lida, corpo a corpo, com as dificuldades, os limites, as resistências e os obstáculos que a própria matéria nos impõe: é o barro que contrai ao secar e quebra a peça, é o papel que rasga de tanto rabiscar, é a cola que gruda a pintura na parede. Tanto ao educador quanto às crianças estarem receptivas aos acasos



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 3ª Série A
Prof. Mônica Cook
Auto-retrato memória*

e aos erros torna-se um aprendizado constante. Por exemplo: tal como a observação da natureza nos faz pensar nos ciclos do tempo, quando imaginamos e construímos algum desenho, algum brinquedo, máscara ou objeto, vamos aos poucos conquistando no tempo um amadurecimento na maneira de, simultaneamente, lidar com os materiais sensíveis e capturar uma representação simbólica que expresse um imaginário pessoal.

Mas além desses acontecimentos pal-



*Diretoria de Ensino de Guarulhos Sul / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Ama Lambergia / 3ª Série B / Profª. Maria Pia*

páveis e visíveis, seria também muito importante o educador prestar atenção, observar e considerar o que acontece com cada criança na hora da aula de Arte que não conseguimos registrar e captar objetivamente. Isso tudo serve para constataremos que o Ensino de Arte, além de ser uma matéria do conhecimento, é uma atividade única, subjetiva, pessoal, intransferível.

Enfim, a hora e o lugar para o Ensino de Arte é, de fato, um momento privilegiado onde se processa, através de um fazer material, o cultivo de qualidades sensíveis que não são tão acessíveis e imediatas para o olho do educador. Por isso é que

os procedimentos e os critérios para um sistema de avaliação da criança, no que se refere ao Ensino de Arte, são algo difíceis e penosos. São tantas as sensações, surpresas, frustrações, expectativas, anseios, devaneios, emoções, fantasias e desejos que acontecem no decorrer do processo de criação que se estendem durante aqueles 50 minutos de aula de Arte.

O desenvolvimento da manifestação expressiva da sensibilidade, da percepção, do imaginário, do simbólico não é fato tão imediato quanto a linha que aparece instantaneamente quando rabiscamos a folha de papel, ou quanto a massa de cor vibrante carimbada com as palmas de nos-

sas mãos na parede. Porém é a partir do simples registro de uma ação no suporte – o traço no papel, a mancha na tela, o amassado na argila, a incisão na madeira, o papel colado e grampeado –, enfim, são desses gestos que um outro mundo se revela sob o nosso olhar, formalizando, mediante da criação de imagens e objetos, a construção de um pensamento, de uma sensação, de uma emoção, de uma percepção, de um imaginário.

Quando se pensa no Ensino de Arte - representado pelo espaço de atelier - como sendo aquele lugar e aquele momento onde se faz um monte de coisas com as mãos, subliminarmente desenvolve-se uma noção errônea de que nessas atividades se encerra somente uma espécie de liberação de energias, de habilitação da competência neuromotora, ou até quando se reporta a uma mera questão de arranjos de agenda escolar. Torna-se essencial recuperarmos a conexão entre os sentidos e a mente, entre a sensibilidade e a inteligibilidade pertinente ao Ensino de Arte para que esta prática não se desligue do ato cognitivo, como se o conhecimento estivesse ausente da nossa atuação corporal sobre os materiais.

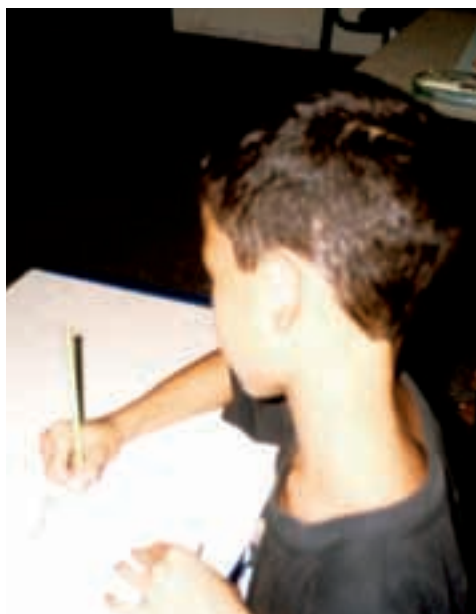
Concluindo: poderíamos então considerar que o Ensino de Arte se conecta igualmente com a natureza da inteligência e a construção do pensamento, da mesma maneira que a apropriação de nossa sensibilidade pode auxiliar no processo de aquisição do conhecimento em outras áreas e disciplinas escolares.



Da sala de aula ao atelier e do atelier à sala de aula

Este é um percurso que proporciona uma permuta de valores, nos aproximando de conceitos unificadores entre o sensível e o inteligível, entre a matéria e a mente, entre espírito e corpo, entre pensar, perceber e fazer com o corpo inteiro. E assim acrescentamos que o ato cognitivo pode ser igualmente exercido e consolidado por meio de uma prática dos sentidos.

A apresentação dessas questões aponta para a existência de uma dicotomia histórica: a cisão entre a mente e o corpo. São paradoxos que existem desde os primórdios da investigação filosófica, perpassan-



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 2ª Série G
Aluno: Ailton Luiz dos Santos, 9 anos



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 4ª Série A / Prof. Mônica Cook
Empapelamento

do por valores socioculturais, ideológicos, econômicos, teológicos, éticos e morais. São essas apenas algumas das evidências que nos servem para confirmar a pertinência da reflexão da relação entre o espaço da sala de aula e o espaço do atelier dentro da escola, visando a possibilidade de desenharmos outros contornos para a clássica divisão entre o corpo e a mente, já tão introjetada em nossa formação cultural.

Esta é uma das razões pelas quais foi escolhido o tema gerador *O corpo e suas apresentações*, com o intuito de desenvolvermos uma série de atividades escolares planejadas para as crianças do Ciclo I, envolvendo a prática em atelier, que nomeamos como *O fazer e os seus materiais*, a leitura e fruição de imagens que nomeamos como *Os percursos do olhar*, ambos entrelaçados com a prática do desenho entendida como o instrumento estrutural para o desenvolvimento e processamento de qualquer atividade artística, e que nomeamos como *O desenho e seus papéis*.

Cabe nos perguntar o que significa então a distinção entre o ato cognitivo e o cultivo da sensibilidade, focando a aquisição, apropriação e produção do conhecimento, quando se trata do Ensino de Arte. Quando a Arte se apresenta como um território que agrega o pensamento e os sentidos, o conceito e a percepção, a mente e o corpo almejando constituir um ser integral, o Ensino de Arte na escola promove valores humanizadores na constituição do sujeito – seja para o adulto ou para a criança, seja para o educador ou



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
Empapelamento*



*Diretoria de Ensino de Mauá/ Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE João Paulino de Farias*

o educando. Nesta direção, o sentido do Ensino de Arte e o papel do educador na sociedade ganham uma dimensão valiosa e intransferível.

O jogo da criação

Tal como enunciava o artista francês Marcel Duchamp que “o coeficiente de arte é o espaço entre tudo aquilo que é planejado e não acontece e tudo aquilo que acontece e não é planejado”, tanto na vida quanto na arte, nem tudo o que projetamos ou determinamos como meta, alvo, objetivo, acontece. Considerar os acasos, as dificuldades, as resistências, os imprevistos, os erros torna-se estratégia de sobrevivência para que a própria vida viva sua potência física, emocional, psíquica, espiritual.

O pensamento divergente e convergente

A complexidade e o ritmo alucinante da vida contemporânea reforçam a natureza funcional da linguagem utilizada no dia-a-dia, necessária para a efetivação da comunicação: “me dá um copo de água?”; “cuidado ao atravessar a rua”; “o telefone fica ao lado da sala”; “lavem os pincéis depois de serem usados”. Rapidez, urgência, objetividade enfatizam uma comunicação que desenvolve um pensamento e atitude convergentes. O jogo da criação acaba promovendo, diferentemente, uma qualidade no agir e no pensar fundados na divergência, isto é, a capacidade de abrir-

mos o leque das possibilidades: conjugar, diversificar, ampliar os pontos de vista, considerar eventos de ordens distintas. Em outras palavras, o jogo da criação vislumbra novas e outras possibilidades, trajetórias, caminhos não vividos, talvez nebulosos, projetos para o futuro de algo que ainda não se sabe.

São tantas as exigências para respondermos com prontidão, rapidez e eficiência à nossa realidade econômica, política e social que acabamos condicionando a nossa maneira de ser, estar, pensar e fazer em respostas padrões. A problemática reincede sobre a qualidade das respostas exigidas, pois exercemos, diariamente, mais a natureza convergente do pensamento e da percepção para podermos, justamente, atender às necessidades do cotidiano. Estas e aquelas não nos deixam sobrar muito tempo para fazer do tempo de nossas vidas o tempo necessário para construirmos e edificarmos novos valores e novas possibilidades de atuação, reapresentarmos outros padrões de respostas para esta mesma realidade na qual estamos inseridos. E é muito comum ouvirmos, diariamente, que não temos mais tempo para nada, de que o dia precisaria ter mais de 24 horas, que o ano está correndo mais rapidamente. Sinais dos tempos?

Estas são algumas das boas questões para repensarmos a nossa prática cotidiana do Ensino de Arte dentro da escola e da sala de aula, reavivando a necessidade da contínua formação do educador, tornando-o vivo e curioso, dinâmico e expe-



rimental, tal como é a essência da Arte que responde à realidade de maneira aberta, ambígua, poética, apresentando mais as perguntas do que buscando as respostas.

Vivências: a observação, a memória, a imaginação

A vivência da linguagem expressiva, poética, criativa, enfim, aquela linguagem que não é certamente a linguagem servindo a uma função prática e imediata, objetiva e precisa que atenda às necessidades funcionais do cotidiano, evoca estados perceptivos que envolvem a observação, a memória, a imaginação: as fontes primordiais de aquisição de repertório visual.

Quem nunca sentiu uma espécie de deslocamento no tempo e no espaço, uma espécie de suspensão e êxtase ao ouvir uma música? Ver um filme? Assistir a uma dança ou observar uma pintura? Ou até mesmo assistir a um jogo de futebol? Como também um certo tipo singular de emoção ao compartilhar a peça de argila que teu filho realizou, ou o desenho que você mesmo fez? Tais experiências, além de produzirem o gosto da criação, acabam constituindo a criação do gosto.

O Ensino de Arte passa, necessariamente, pela prática de atelier, conjugada com a convivência com imagens e obras de Arte – seja por meio de livros, museus, galerias, seja por meio da internet, revistas de banca de jornal. A nossa civilização é reconhecida como a civilização da imagem, em alusão aos meios de co-



Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Elias Zugaib / 3ª Série C / Profª. Meire Ventura
Auto-retrato
Aluno: Thiago Camilo



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 2ª Série F
Aluna: Nayara Moreira do Amaral, 8 anos



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
Empapelamento

municação. Realmente são inúmeros os apelos visuais nos bombardeando a todo instante, e esta condição não podemos ignorar. Observando com bastante atenção a nossa paisagem cultural, habitada densamente por imagens de todas as espécies e formas de registros – presentes nos outdoors, nas tvs, nas revistas, nas telas dos computadores, nas sinalizações urbanas –, seria igualmente importante a constatação da necessidade de alfabetização visual mediante o Ensino de Arte na escola, instrumentalizando a criança a ler a mundo através das imagens e dos signos visuais. Só assim estaremos formando sujeitos capazes de emitir uma visão de mundo, com estofo crítico e atuante.

O Ensino de Arte potencializa a aquisição de nosso repertório visual e a Arte é o palco para onde desembocam os elementos formais e semânticos originados pela nossa observação, memória e imaginação, interagindo entre si, estabelecendo vínculos profundos entre o real, o percebido e o imaginário, alimentando a criança em busca de uma representação de mundo através de signos visuais, de maneira pessoal e criativa.

Portanto cabe ao educador estimular na criança – tanto em sua prática de atelier quanto na leitura e convivência com imagens – a capacidade de observar, especular, examinar, refletir, olhar atentamente, considerar, reter, lembrar, escolher, guardar, conter uma informação, imaginar, projetar: são as nossas fontes de repertório não só visual, como existencial.



Jogar, brincar, criar

O devaneio é igualmente um dos passaportes fundamentais para o território da Arte, agora também compreendida como um campo das possibilidades, abrindo a realidade para o ato simbólico – atividade transformadora que implica na capacidade de jogar, brincar, arriscar, experimentar. Jogar e criar são atividades vizinhas e parceiras, pois tanto a atividade lúdica quanto a criativa nos afastam e nos recolocam na realidade: um salto, um vôo e um mergulho.

“Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há outros momentos do salto para o desconhecido, o desprender e o avançar em busca do inusitado. Se alimenta do mergulho no universo interior e se lança em busca do novo.”
Ana Albano Moreira

Tal como as brincadeiras – simulações inauguradas pelo era uma vez, que instauram um recorte no tempo e no espaço onde tudo pode acontecer –, a experiência criativa mescla elementos da realidade e da fantasia, colocando-se em jogo os mecanismos inconscientes, os desejos, as vontades, os afetos e desafetos, os medos, passíveis de serem traduzidos simbolicamente mediante signos visuais, tornando-se os ingredientes para o exercício do imaginário, fundamental para o desenvolvimento de qualquer linguagem expressiva.

O jogo da criação é um jogo onde a



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 3ª Série A
Prof. Mônica Cook
Auto-retrato



Diretoria de Ensino Sul 2 / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Sinhá Pantoja / Profª. Vânia
Empapelamento

atitude lúdica é um ingrediente essencial, um jogo onde as regras são refeitas a todo o instante, abrindo novas estratégias e repertórios de ação, um jogo que nos faz perder a noção de hora, que nos escapa ao tempo, onde o tempo é um tempo sem relógio. Jogar, brincar, arriscar, projetar, imaginar, desejar: a reinvenção contínua de nós mesmos em busca de uma expressão pessoal, de um lugar no mundo.

Durante o processo de criação as horas nos escapam! A aceitação da realidade já é, em si, uma tarefa difícil e penosa, ainda mais quando a imagem de mundo é algo arisca, violenta, fechada, acirrada, tal como nos tem sido apresentada pelos meios de comunicação. O ato de criar, tal como o brincar, opera um corte no mundo, permite a liberação de desejos recolocados no mundo através da concretude de ações e operações formais, resultando em desenhos, objetos, colagens, intervenções no espaço, cenários, pinturas, brinquedos...

O jogo da criação é um jogo que experimenta novos fazeres e pensares acordando um olhar aberto e flexível para o mundo, contendo distintos pontos de vista, sem julgamentos pré-concebidos, estimulando sobretudo o desenvolvimento de um pensamento, percepção e ações divergentes. Considerando que a arte nasce do cultivo de um imaginário alimentado pela observação, pela memória, pela capacidade de simbolizar, significar, interpretar, imaginar, constatamos que somente a aquisição técnica também não daria conta



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Auto-retrato



Diretoria de Ensino de Mauá / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE João Paulino de Farias

de alavancar um procedimento criativo. Mas, por outro lado, sem o suporte material e técnico jamais poderíamos concretizar nossas imagens e conteúdos numa linguagem visual. São vias de mão dupla!

*“Independente das possibilidades físicas e materiais, sempre haverá a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações onde o encontro com a arte possa ampliar a leitura e a compreensão do homem e de seu mundo. Capaz também de abrigar diálogos, também internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor. Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam Monet, Picasso ou Volpi, mas que elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.”*Miriam Celeste

O Ensino de Arte nos envolve com constantes surpresas, principalmente na maneira como cada criança responde às proposições enunciadas pelo educador. Nada mais apropriado para o desenvolvimento integral da criança do que o cultivo da percepção estética, incentivando o florescimento de sua expressão pessoal e úni-

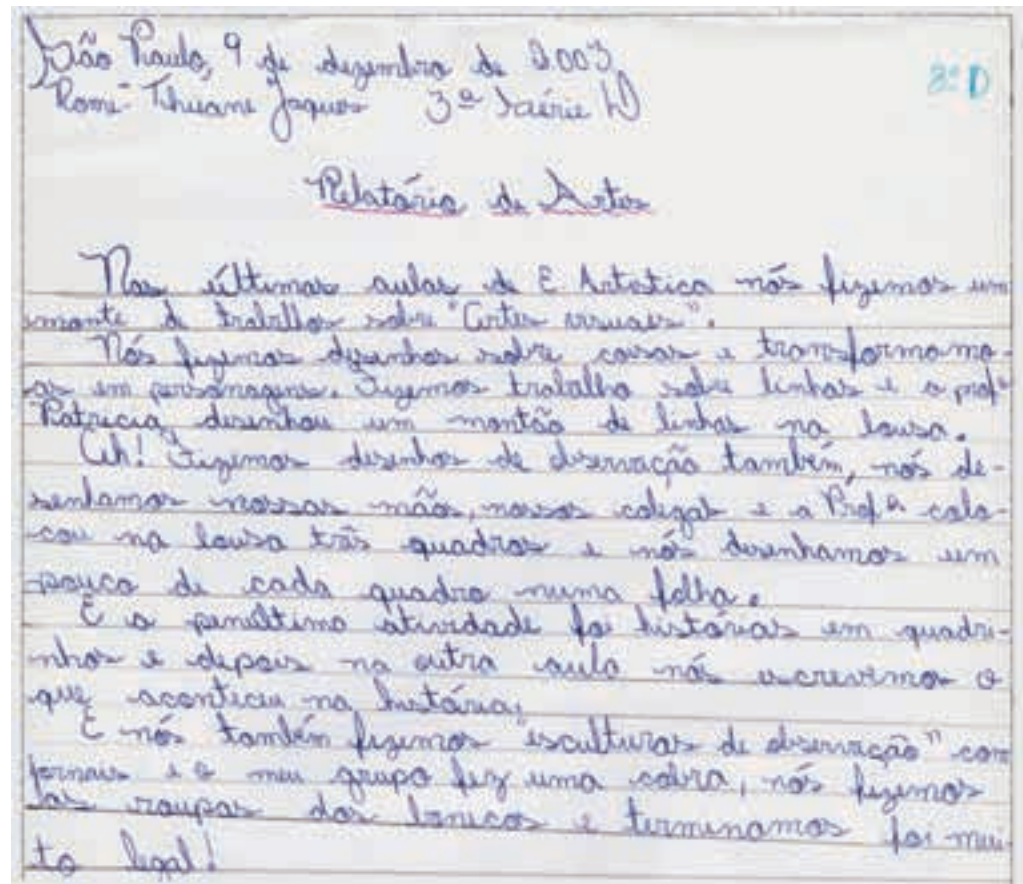
ca. Assim, acreditamos estar estruturando a criança para que ela compreenda, sinta, perceba, observe e absorva os fenômenos e informações do mundo – natural e cultural – para, então, devolver ao mundo suas experiências elaboradas e formalizadas através da construção, produção e criação de objetos.

O que se pretende enfatizar, sobretudo, é que o processo de aquisição do conhecimento da linguagem visual e a ativação de procedimentos criativos são vias de mão dupla: por meio da Arte se cultivam certos valores éticos e morais em direção à constituição de uma subjetividade com potencial criador, garantindo, por outro lado, a autonomia da Arte enquanto linguagem poética e expressiva, agente transformadora da percepção humana.

A especificidade da linguagem visual

E como cada linguagem artística tem sua especificidade, caberia agora nos perguntarmos: quais são os elementos estruturantes e específicos para a constituição da linguagem visual? E quando será que a apropriação da linguagem visual se torna uma linguagem expressiva, poética, criativa, artística?

Torna-se igualmente essencial refletirmos sobre quais os recursos, os conteúdos, as estratégias, os sentidos, os valores que o Ensino de Arte oferece ao desenvolvimento do ser humano. Como será que a experiência criativa, aqui conduzida pelo Ensino de Arte, pode alimentar o nos-



Arte – Ciclo I – O Corpo e suas Apresentações
3ª Série D / Profª. Patrícia
Artes visuais
Aluna: Thuane Jaques

O processo de aquisição do conhecimento da linguagem visual e a ativação de procedimentos criativos são vias de mão dupla: através da Arte se cultivam certos valores éticos e morais em direção à constituição de uma subjetividade com potencial criador, garantindo, por outro lado, a autonomia da Arte enquanto linguagem poética e expressiva, agente transformadora da percepção humana.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I / Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
Empapelamento*

so potencial, desde a primeira infância? Como a escola pode interagir com a comunidade através da produção artística de suas crianças, estruturando e estendendo os laços indissociáveis entre escola, família e comunidade?

A linguagem visual envolve uma série de categorias e manifestações que sustentam em seu bojo um pensamento próprio, com seus materiais específicos, com seus fazeres singulares. Que será que essas categorias, tão diversas e particulares tais como o desenho, a pintura, o vídeo, a fotografia, a escultura, a modelagem, a cerâmi-

ca, a gravura, a performance, a instalação, o cinema, bem como as artes aplicadas – a publicidade, o design – têm como denominador comum, identificando-as como linguagem visual?.

Todas essas categorias da linguagem visual envolvem uma maneira específica e singular de o corpo – através dos sentidos, gestos e ações, sensações e imaginário, pensamentos e desejos – articular os materiais, formalizar objetos, apresentar imagens, configurar representações. É o território da imagem por excelência, capaz de congrega signos que configuram

sentidos, representações simbólicas de um pensamento que olha e faz e sente, de um olhar que percebe e pensa e faz, de um fazer que pensa e olha e sente e é.

Cabe ao Ensino de Artes no Ciclo I fundamentar e estimular a compreensão – sensível e inteligível – dos elementos sintáticos que compõem a linguagem visual, proporcionar vivências com os vários materiais, técnicas e procedimentos, facilitar o acesso às imagens já produzidas pelos artistas de diversas épocas históricas, alimentar o repertório visual, sensível, informativo, conceitual, perceptivo de cada criança para que ela possa ampliar seus horizontes sobre a Arte e seus fazeres, além do amor que temos pelas crianças, que nos faz aproximar de seu imaginário bem como conhecer suas fases de desenvolvimento.

E ainda assim existe algo mais que cola tudo isso a uma outra coisa, que é onde reside o enigma da Arte: quando será que a aquisição e a apropriação desse fazer, deste olhar e deste pensar se transforma num ato criador, revelando um modo original, único e singular de nos apresentarmos ao mundo?

*“A arte não cabe.
Ela sempre vai além”*

Flávio Motta

O Ensino de Arte tem que considerar que a própria Arte se movimenta num território movediço. E, realmente, não basta ao professor chegar à sala de aula com ma-



terial, exercícios e propostas e enunciar: façam! Antes de tudo isso o educador precisa, ele mesmo, de alguma maneira, ter passado pela experiência única do ato criativo. Pois é somente a partir da experiência pessoal e intransferível, vivida pelo próprio educador, que teremos condições de caracterizar o Ensino de Arte na escola como uma transmissão dinâmica de um conjunto de procedimentos e técnicas, conceitos e informações relativas ao seu percurso histórico. A partir da absorção dos códigos de representação constitutivos da linguagem visual, aditivada com uma carga simbólica, expressiva e pessoal é que o Ensino de Arte na escola pode contribuir para a possibilidade da manifestação expressiva da criança no mundo.

A apropriação de um olhar

Parodiando novamente a frase de Matisse, citada logo no início do texto, a recuperação do sentido original da infância implica o resgate de um estado de encantamento e abertura ao mundo por meio de todos os nossos sentidos, além do próprio olhar. O que nos interessa enfatizar é que o estado da infância não tem idade. A memória da infância existe em nós de maneira arquivada, podendo ser recuperada, pois todos nós já fomos crianças um dia. Podemos exercer continuamente essa capacidade de nos encantarmos com as mínimas coisas do nosso cotidiano, evocando o dom da transformação.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
Capacitação de professores*

Sempre é bom lembrarmos que a criança está naturalmente em contínua transformação corporal, biológica, portanto sua percepção está sempre em movimento. Nós, adultos, ao alcançarmos uma forma estável, esquecemos que também estamos em transformação. Porém o mundo já nos parece algo assentado. O filósofo francês Gaston Bachelard nos fala sobre a “força vegetal da infância que pode subsistir em nós por toda a vida. A infância não é uma coisa que morre em nós e que se cumpre num ciclo. É o mais vivo dos tesouros e continua a nos enriquecer sem que o saibamos. A infância não cessa de crescer.” A infância, o poço do ser, é algo durável, permanente em todas as idades. A criança é aquela que, ao ver o mundo pela primeira vez, se encanta, se motiva, seus sentidos acordam. Uma infância adormecida nos oprime. Brincar e criar, experimentar e jogar promovem uma descongelamento e uma abertura para a potência da vida.

O encontro sensível e delicado entre educador-adulto e o educando-criança pode favorecer as condições para que o jogo da criação aconteça. E para que esse jogo aconteça, alguns ingredientes se tornam realmente estruturantes: a curiosidade, a confiança, a cumplicidade, a disponibilidade, a atenção, a expressão do desejo, dos afetos/desafetos, a manifestação da vontade e das dificuldades, além do cultivo da percepção, da sensibilidade. Enfim, são ingredientes que se mesclam dentro de um processo contínuo de lapidação diária, embutidos na relação afetiva que se



Diretoria de Ensino de Araçatuba / Arte – Ciclo I
Projeto: O Jogo da Criação
Tema: O Corpo e suas Apresentações
Atelier II: Os Percursos do Olhar
A Multidão (tamanho natural)
EE Adelmo Almeida / Profª. Ivonete



Diretoria de Ensino de Araçatuba / Arte – Ciclo I
Projeto O Jogo da Criação
EE Adelmo Almeida / 1ª Série B / Profª. Ivonete
Desenho do auto-retrato de artistas (Van Gogh, Picasso, Delacroix, Paul Gauguin, Cezanne, Tarsila do Amaral e Ismael Nery), com intervenções nas imagens

estabelece entre o educador e a criança, sempre trabalhando para que a criança acredite em seu potencial criativo.

Um dos pilares da árdua tarefa do educador, que agencia o acesso ao mundo da Arte, também seria focar a construção de subjetividades capazes de formularem sua própria visão de mundo através da apropriação da linguagem visual. A expressão visão de mundo já denota o estabelecimento de um olhar sobre as coisas, uma leitura dinâmica e viva, que se vê em movimento transformador.

A história da civilização humana testemunha a transformação das sociedades, dos valores individuais e socioculturais, através de reflexões constantes que também nos habitam: quem somos nós? Inevitavelmente acabamos nos confrontando novamente com o tema gerador *O corpo e suas apresentações*, ao constataremos que, através dessas reflexões, nos damos conta de que o corpo é a nossa morada – ontem, hoje e sempre.

É através dos sentidos de nosso corpo que absorvemos do mundo todas as informações sensíveis, vivendo experiências de toda ordem. Daí a necessidade de resgataremos um estado de encantamento e descoberta do mundo que penetra através de todos os nossos sentidos – o olhar, o olfato, o paladar, o tato, a audição –, justamente para reavivarmos os nossos sentidos, em todos os sentidos. E o Ensino de Arte trabalha essencialmente a percepção estética e suas motivações como porta de entrada ao mundo da Arte e seus fazeres,

através da sensibilização de nosso ser, percebido como um sujeito integral, que conjuga o corpo e a mente.

A apropriação de um olhar observador, atento, vivo, aberto, dinâmico, sem julgamentos pré-concebidos: são algumas das condições para que possamos perceber o mundo e suas manifestações de maneira mais ampla e generosa.

Tal como dizia Flávio Motta, professor-filósofo da FAU na década de 70: “A gente vê, com o corpo inteiro, porém, muito mais ainda, com a visão de muitos outros. Isso para dizer que, além da visão pessoal, existe a visão da cultura, a visão da história.” Poderíamos concluir que a Arte é um fazer absolutamente individual, singular, porém comprometido com um fazer que vem da história, formando o nosso grande elo social e comunitário.

Tema gerador: o corpo e suas apresentações

Por conta do conjunto dessas formulações, o tema gerador proposto para o nosso encontro – *O corpo e suas apresentações* irá desencadear e estimular uma série de atividades, como pretexto para focarmos algumas das questões fundamentais para o Ensino de Arte:

1. a compreensão de alguns dos elementos constitutivos da linguagem visual, conceitos, técnicas e procedimentos;
2. a leitura de imagens e obras da História da Arte, a fruição estética e aquisição de repertório;



3. a prática em atelier e o contato com os materiais.

Verificando a constante presença do corpo ao longo da História da Arte, iremos então acessar as múltiplas e distintas representações da figura humana nas várias civilizações – das mais antigas às contemporâneas – , oferecendo às crianças um vasto repertório. A partir de uma ampla iconografia da representação da figura humana, podemos perceber as semelhanças e diferenças históricas na maneira de como cada sociedade apresenta a sua idéia de corpo, sujeito assim, igualmente, a apresentar as várias correntes, estilos e movimentos artísticos e estéticos que caracterizam as sociedade e suas manifestações culturais.

Sem nos esquecermos que este passeio pela História da Arte através da apresentação das distintas representações da figura humana suscita inúmeras questões que igualmente nos pertencem, e que estão presentes em nosso cotidiano: quem somos nós? como somos? onde estamos? o que fazemos? quais são os nossos objetos, o nosso espaço, o nosso entorno, o nosso tempo? como entendemos o nosso corpo e a nossa subjetividade? São essas algumas das perguntas presentes em todos os tempos históricos que retratam, não somente o nosso corpo físico e material, mas também nossas transformações perceptivas, conceituais, formais, tecnológicas, ideológicas, espirituais. Estas são questões que podem instrumentalizar e estimular a



Diretoria de Ensino Sul 2
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Norberto A. Rodrigues / 1ª Série C
Profª Patrícia Yokota / Aluna: Karoline Silva dos Santos, 7 anos
Auto-retrato

O tema O corpo e suas apresentações poderá, então, auxiliar o reconhecimento de nossa identidade e subjetividade, bem como a aceitação das diferenças e a compreensão da alteridade.

criança em busca de sua identidade individual, familiar, social, cultural, bem como o reconhecimento das diferenças. Afinal, quem é o outro?

A partir da constatação de que, então, o corpo é o nosso instrumento vivo, a morada de nosso ser em todas as instâncias – emocional, psíquica, física, espiritual – congregando a matéria e o espírito, o sensível e o inteligível, a percepção e a mente, podemos considerá-lo o nosso denominador comum. Paradoxalmente é também a fonte de todas as nossas diferenças: individuais, sociais, culturais e históricas. O tema *O corpo e suas apresentações* poderá, então, auxiliar o reconhecimento de nossa identidade e subjetividade, bem como a aceitação das diferenças e a compreensão da alteridade.

Em termos de dinâmica de grupo em sala de aula, estas são questões que, sem dúvida alguma, podem gerar uma relação de respeito às diferenças individuais, tanto no que se refere à produção artística que busca exatamente a manifestação pessoal e criativa de cada criança, quanto no reconhecimento dos distintos valores socioculturais que co-existem em nossa sociedade. Nesta direção, poderíamos igualmente adicionar ao papel do Ensino de Arte a instrumentalização da conquista da cidadania, conquista esta tão desejada para a apropriação da riqueza da cultura brasileira, fruto da soma das diferenças de vários países, raças e culturas.

O ponto de partida, a partir do tema gerador *O corpo e suas apresentações*, está



localizado em nós mesmos. É só observarmos nosso corpo nos carregando de um espaço para o outro e vivendo distintas situações; é só percebermos que é a mesma criança aquela que sai de casa e entra na escola, da sala de aula passa para o atelier, da escola vai para a praça, da praça vai para o clube, do clube para casa e assim por diante... é o nosso mesmo corpo aquele que vive as sutilezas e as diferenças de nossas vivências nos vários espaços e territórios – a casa, a escola, o trabalho, o lazer, a festa, o museu, o atelier –, enfim, somos nós o ser que atravessa distintos espaços e tempos, conectando e estabelecendo sentidos entre uma coisa e outra, vivenciando emoções, desejos, sensações, acordando a observação do presente, projetando a imaginação para um futuro, evocando a memória do passado. E como subtração de tudo isso verificamos que o que amalgama as discontinuidades pelas quais vivemos cada dia é o nosso único corpo sempre em movimento, sempre em trânsito.

Experiência

E o que significa a palavra experiência? O sentido da palavra experiência certamente atravessa todos os sentidos corporais. Não existe experiência sem a presença de um corpo que abriga, contém, extrai e atribui significados em todos os sentidos. Sem dúvida alguma, as experiências da vida são inumeráveis, infindáveis, incontáveis. Mas são tantas que muitas delas se escondem dentro de nós mesmos,



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Joaquim Mendes Feliz / Prof. Cícero Antonio Lopes
Empapelamento*

adormecem ou congelam, ou então se esvaem por aí como eventos efêmeros. Mas de qualquer maneira, enquanto o nosso corpo estiver vivo e alerta, somos bombardeados por trilhões de sensações, por vezes imperceptíveis, por outras fugazes, e por outras recaindo sobre nós como um choque térmico. Nosso corpo é uma espécie de vaso receptivo para as informações sensoriais que nos bombardeiam continuamente. Acordar e despertar este corpo para que ele esteja realmente receptivo às informações, afinando a percepção, ad-

quirindo e emitindo conhecimentos, atribuindo significados para esses conhecimentos adquiridos, alimentando o jogo da criação, que depende desses mecanismos para poder alcançar uma expressão: seja dançando, seja cantando, desenhando, jogando, brincando, pintando...

O corpo é o nosso começo, o nosso meio e o nosso fim; o corpo absorve e reflete as informações do mundo para o mundo. O nosso corpo, seja o do adulto ou da criança, seja o do professor ou do aluno, é uma fonte de ligação entre nossa



interioridade e nossa exterioridade. Poderíamos igualmente afirmar que o Ensino de Arte facilita a manifestação expressiva de nossa interioridade particular e secreta, tornando-a cada vez mais exposta, através da criação e construção de objetos. É a chance de projetarmos o nosso mundo de dentro, compartilhando, socializando, tornando essa singularidade escondida um patrimônio coletivo. As atividades expressivas, entendidas como agentes formadores de conhecimento e constitutivos de nosso próprio ser, acabam construindo uma ponte entre o mundo de dentro e o mundo de fora, flexibilizando e dinamizando as conexões entre o “eu” e o mundo.

Se nossas experiências não forem conquistadas, de alguma maneira, estas se perdem no fluxo da vida. Um dos focos possíveis para o Ensino de Arte seria justamente proporcionar às crianças a possibilidade de rerepresentar suas experiências, tão intensas na infância, através da linguagem visual, concretizadas através de um fazer criativo, conjugando a expressão da sensibilidade com a apropriação de um conhecimento. Realmente nossas experiências de vida são tão vívidas, porém imediatamente perdidas se não forem, de alguma maneira, aprisionadas através de representações simbólicas e criativas.

Valeria lembrar que o jogo da criação não se restringe àquele que fez o objeto, mas se completa no olhar do outro. Também deveria ser assim a relação do educador com o educando: uma relação viva,



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I / Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 4ª Série A / Prof. Mônica Cook
Empapelamento*

dinâmica, instigante, formativa do ser ao formar o ato de conhecer o mundo.

Processos, caminhos, estratégias

Iremos agora apresentar alguns dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, por meio das propostas vivenciadas pelos educadores presentes neste encontro:

- os elementos da linguagem visual: linha, forma, cor, luz, volume, espaço, tempo, ritmo, estrutura, composição, equilíbrio, tensão;
- as categorias e técnicas da linguagem visual: desenho, cerâmica, pintura,

escultura, objeto, fotografia, vídeo e cinema, performance, instalação;

- conceitos: corpo, figura, atenção, percepção, conceito, imagem, imaginação, imaginário, observação, memória, representação, figuração, figurativo, abstração.

A partir do tema gerador *O corpo e suas apresentações*, pretendemos propiciar a apropriação de conteúdos estruturais para a compreensão, aquisição da linguagem visual, articulando-a de maneira criativa e apresentando recursos – materiais, técnicos, vivenciais – para que cada educador possa estabelecer seu plano de trabalho



*Diretoria de Ensino de Itararé / Arte – Ciclo I
Projeto Artes visuais
EE Antonio Tonon – Cel. Macedo / 4ª Série
Empapelamento*



*Diretoria de Ensino de Jaboticabal
Empapelamento*

com as estratégias, necessidades, demandas, tanto pessoais quanto circunstanciais relativas às condições e demandas de cada escola em que trabalha. Desta maneira, o educador irá se apropriar de um método de trabalho igualmente revelador, criativo, mobilizador e dinâmico.

O intuito é que, assim como o educando, o educador também possa usufruir de um percurso criativo que envolva a percepção, a visão, a compreensão, a produção e a fruição dentro de uma ótica integradora, que conecte a experiência sensível (a produção criativa através do contato com os materiais) com a informação inteligível (a leitura e fruição da história da arte).

Para o Ensino de Arte é fundamental pensarmos na capacitação e formação contínua do educador, criando as mínimas e necessárias condições para que isso aconteça e se multiplique. O educador precisa acreditar nele mesmo, e ter acesso a sua potência criadora para poder passar o conhecimento de maneira viva e ativa para a criança. Daí tocamos num ponto nevrálgico: o que realmente significa educar? o que é ser um educador?

Conteúdo dos ateliers e atividades

Para o pleno aproveitamento e desenvolvimento das propostas que seguem, seria fundamental o educador perceber como uma atividade está encadeada na outra, de maneira não linear e progressiva. Aliás, não poderia ser de outra forma quando se trata do Ensino de Arte. As

propostas e atividades podem se alternar, promovendo, desta maneira, uma dinâmica que confere uma troca de experiências entre a prática de atelier e a aquisição de repertório e informação visual. Queremos dizer que essas propostas são apenas motivos geradores que podem tomar rumos imprevisíveis, dependendo da maneira como cada educador irá apresentar e desenvolver as atividades em sala de aula, interagindo com suas crianças, bem como cada grupo de crianças irá responder, com interesse ou não, às propostas. Como já foi dito de alguma forma, o Ensino de Arte prevê o imprevisível, já que estamos tratando de ativar procedimentos criativos. Mas com certeza é fundamental o educador se apropriar de um repertório material, técnico e informativo para poder auxiliar no desenvolvimento das atividades, e, se possível, experienciando antes a proposta que irá ser enunciada em sala de aula.

Outra questão fundamental a ser considerada refere-se ao tempo das atividades, que por serem muito ricas, podem se estender por uma, duas ou três aulas. Vai depender do ritmo e característica de cada grupo, de cada classe e faixa etária, bem como a capacidade de o educador extrair de cada aula um leque de estímulos e proposições.

As propostas formalizadas nos ateliers I, II, III e IV podem se conectar em vários níveis e desdobramentos. Para nos aproximarmos do universo da Arte e suas manifestações expressivas, é essencial que o educador considere que a prática e o con-



ceito, a informação e a experiência caminham juntas, uma alimentando a outra de maneira agregada, visando, sobretudo, o desencadeamento de procedimentos criativos, tanto para o educador como para o educando.

Atelier I: O desenho e seus papéis

“Desenho é linguagem também e enquanto linguagem é acessível a todos. E, como já tive oportunidade de sugerir antes, a Arte e com ela uma de suas linguagens – o desenho – é também uma forma de conhecimento.”

Vilanova Artigas

Compreendendo o desenho como a estrutura óssea da linguagem visual, vamos experimentar, através de pequenas proposições, de que maneira o ato de desenhar pode facilitar a compreensão dos elementos geradores e constitutivos da linguagem visual.

Iremos vivenciar a relação básica entre a mão, o gesto, o olhar e o instrumento como geradores gráficos. É da linha que os outros elementos se originam: a forma, a mancha, a luz, o volume, a textura. É a partir da relação entre esses elementos que se configuram o espaço, a profundidade, a composição, a estrutura, o ritmo, o equilíbrio.

Portanto iremos ativar a relação básica: relação mão/gesto/olhar/instrumento, focando o desenho como forma de pen-



Diretoria de Ensino de Jaboticabal
Empapelamento

sar visualmente e percebendo como dessa compreensão poderemos transitar pelas outras categorias.

Através das proposições, iremos focar os seguintes tópicos:

- a relação mão/gesto/instrumento;
- a linha como elemento gerador das unidades gráficas;
- as fontes do repertório visual: a observação, a memória e a imaginação;
- a sintaxe da linguagem visual: linha, forma, cor, luz, espaço, tempo.

Atividade 1:

Realizar uma pequena pesquisa gestu-

al, observando a correspondência entre o gesto impulsionando um registro gráfico no papel e o tipo de linha resultante.

- Registrar na folha de papel os gestos ligados às:

1. sensações – olfato, tato, paladar, audição, visão: doce, azedo, duro, mole, frio, quente, áspero, macio, suave e outros.
2. tempo e espaço: curvo, alto, pequeno, grande, apertado, largo, rápido, lento e outros.
3. atitudes: simpático, agressivo, carinhoso, caprichoso, autoritário, engraçado e outros.



Diretoria de Ensino de Jaú (Igaraçu do Tietê) / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE João Tuschi / 3ª Série A / Profª. Sônia Pires
Auto-retrato

- Antes de dar início à proposta, seria interessante realizar um levantamento coletivo de palavras relativas às sensações, às qualidades de espaço, tempo e de atitudes. Depois o educador faz uma roda com as crianças para cada uma expressar cada palavra enunciada com um gesto no ar. Por exemplo: como será que é o movimento que represente o quente, o azedo, o áspero, o apertado, o engraçado e assim por diante.
- Depois de registrar no papel gestos que expressem cada palavra, notar que para cada gesto/palavra, a criança deve utilizar uma folha de papel diferente, com o intuito de ficar bem claro as distintas maneiras de utilização do campo bidimensional e a compreensão do espaço.
- Observar em conjunto tudo o que foi produzido: o traço, a forma, a cor, a textura, o ritmo, a direção, a espessura, a inserção no campo do papel (plano inferior, médio, superior), a expressividade da linha, manifesta pelas variações de intensidade, espessura e direção.
- Depois seria interessante estender essa atividade para outros materiais como o barro e a tinta, observando que cada enunciação (forte, quente, áspero, caprichoso, macio, alto, etc...) vai propor uma maneira diferente de a criança trabalhar o material: gestos leves, fortes, rápidos,



lentos, ou amassando, alisando, apertando, batendo, etc.

- Observar como se estabelece a relação entre a mão, o gesto, o instrumento e o resultado visual: quanto maior a variedade de gestos relativos às maneiras de articular o material (intensidades, ritmos, direções distintas), maior será o repertório relativo aos signos visuais: gráfico, pictórico, escultórico

Atividade 2:

A partir da produção resultante da atividade anterior (1), seria muito rico se as crianças pudessem olhar, na aula seguinte, tudo o que foi feito, estimulando a percepção das semelhanças e diferenças entre cada gesto, cada linha, cada forma, cada cor, cada textura, bem como a prática da leitura de imagens. A partir daí levanta-se a possibilidade de o conjunto de trabalhos ser um inventário de elementos da linguagem visual.

Este momento torna-se muito precioso e revelador para o educador, pois a partir desta leitura poderemos realizar um “diagnóstico” das vivências de cada criança: como ela se expressa, se ela repete o mesmo gesto para sensações diferentes, que tipo de conteúdos e simbolismos cada criança e cada grupo de crianças têm como possibilidades de expressão. Essa troca entre os resultados é muito rica para estimular cada criança a experimentar gestos diferentes, e buscar sensações diferentes.



*Diretoria de Ensino Sul 2 / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
Modelagem e Empapelado / Acabamento
EE Norberto Alves Rodrigues*



- Depois dessa leitura, cada criança deve escolher 2 desenhos que ela fez, bem diferentes e opostos um do outro, incluindo a possibilidade de escolher um de que goste e outro de que não goste.
- A partir dessa escolha, inventar dois personagens baseados nesses desenhos: que tipo de linha, ou de forma, de cor ou de textura que cada personagem vai adquirir como característica, como cada personagem será composto.
- Como os desenhos escolhidos são bem diferentes, cada personagem inventada deve ser, formalmente, também diferente um do outro. Essa enunciação tem, como propósito, justamente fazer com que cada criança desenvolva representações diferenciadas, estimulando seu repertório gráfico e simbólico.
- Depois desenhar o espaço, a casa, as roupas, os objetos, a paisagem em que cada personagem está inserido. Sugerir também que cada personagem ocupe um papel diferente em tamanho e forma: grande, pequeno, redondo, comprido. A criança pode recortar o papel e inventar um formato onde ela irá desenhar seu personagem.
- Realizar um terceiro desenho, que seria a conversa entre essas duas figuras no mesmo papel: ver a diferença de tamanho de cada um, como e onde eles se posicionam no espaço do papel.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I / Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Prof. Maria Leandra Nepomuceno
Auto-retrato - Espelho*

- Cada criança poderá, em outro momento, transpor suas personagens para outros meios, técnicas e materiais: a colagem, a construção, a pintura, as gravura, a construção de máscaras e bonecos. Aliás, seria ótimo momento para aproveitar a técnica do empapelado, por exemplo, para as crianças construírem suas personagens tridimensionalmente.

Atividade 3:

Inicialmente solicitar que cada criança traga um espelho de sua casa para realizar um desenho de observação de seu rosto.

- antes de desenhar o que vêem no espelho, pedir que registrem as sensações a partir do toque de sua própria mão em seu rosto, como se ela fosse “cega” e registrar: a textura da pele, a temperatura, a forma, através de traços linhas, formas, cores.
- depois dessa pequena pesquisa tátil, pedir que desenhem a imagem e idéia que cada criança faz de si mesma.
- agora sim é que cada criança vai se olhar no espelho e desenhar no papel o que ela está vendo de seu rosto.
- provavelmente muitas crianças podem não gostar desta proposta, ter muita crítica de seu próprio desenho, achando que o desenho deveria ser uma “cópia” da realidade. Esta seria uma ótima oportunidade



para o educador elaborar com as crianças alguns conceitos, levantando algumas questões em sala de aula para serem discutidas, tais como:

- que mesmo vendo a mesma coisa cada criança percebe completamente diferente
- que desenhar possibilita várias leituras diferentes, nunca é algo definitivo
- que se você não gosta do que fez, você tem a possibilidade de desenhar novamente
- que o desenho é uma maneira de registrar rapidamente o que sentimos, o que pensamos e que nada é definitivo
- que não existe nem certo e nem errado quando se trata de registrarmos o que se percebe, se sente, se imagina e se vê... e por aí vai!
- comparar as diferenças entre cada desenho que a criança fez: os registros táteis, o que ela imagina de si e o que ela observa de si. Todos os desenhos não deixam de ter suas verdades e todos são representações distintas de nós mesmos.
- também seria uma ótima oportunidade para, depois dessa experiência, apresentar às crianças algumas representações distintas da figura humana, encontradas ao longo da História da Arte, mostrando como existem milhares de maneiras diferentes de representarmos o nosso próprio corpo.



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Prof. Maria Leandra Nepomuceno
Auto-retrato - Espelho*



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte
– Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Eurico Silva Bastos / 1ª a 4ª Séries / Prof. Maria
Leandra Nepomuceno
Auto-retrato - Espelho*



- Observar que muitas vezes desenhar o que se vê inibe mais do que desenhar o que se sente ou se percebe ou se imagina. É fundamental apontar que é muito importante aprendermos a observar o que vemos, e que a nossa realidade – seja a natural, seja a cultural – nos oferece um amplo repertório formal e vivencial.

Atividade 4:

- Pedir que cada criança faça um desenho de memória de seu rosto/corpo e outro de imaginação.
- Depois a criança pode realizar um auto-retrato.
- Contextualizar a tua “figura”, imaginando ou lembrando de lugares, de paisagens, de situações, de espaços bem como quais seriam os seus objetos e suas roupas.
- Esta também seria uma ótima oportunidade para o educador apresentar auto-retratos produzidos pelos artistas em diversas épocas.
- Dando prosseguimento, o educador pode xerocar o “auto-retrato”, devolver o desenho para a criança para ela intervir na imagem, recons-

Diretoria de Ensino de Jaú (Município Igarapé do Tietê)
Arte – Ciclo I / Projeto Percurso do Olhar
EE João Tuschi / 4ª Série B / Prof. Sônia Pires
Atividade – Criando Personagens



truindo e reinventando a sua própria figura: cortando, justapondo elementos, acrescentando outros elementos, colando outros materiais, etc..

Observações:

Dentro dessas atividades podemos observar o quanto os conceitos, atitudes e procedimentos estão entrelaçados. Por exemplo: quando se desenvolve, a partir do desenho, outros trabalhos em outras categorias artísticas – do desenho para a pintura, da pintura para a construção de tridimensional, do tridimensional para a fotografia, etc.

Também o quanto a percepção e fruição estética estão absolutamente conectadas com o fazer: seja observando em conjunto com as crianças sua própria produção, seja pedindo para “intervir” no próprio desenho; seja se alimentando das imagens já realizadas pelos artistas ao longo da história.

Atelier II

Os percursos do olhar

A fascinação do homem pelo seu próprio corpo e pelo corpo do outro remonta às antigas práticas de mumificação ao mito de Narciso, aos auto-retratos de Rembrandt ou a trama em que Oscar Wilde, na literatura, envolveu seu personagem Dorian Gray. Muitos outros exemplos podemos encontrar recorrendo à História da Arte.

O ser humano sempre foi atraído pelo

seu corpo, perseguindo um ideal de beleza, fazendo dele um suporte artístico. Como um dos exemplos: a pintura corporal dos índios.

Atualmente, assistimos às inúmeras técnicas aperfeiçoadas para satisfazer o desejo de idealização do corpo, tais como as cirurgias plásticas, as tatuagens e piercings, bem como o uso do corpo na publicidade expondo corpos imensos na paisagem urbana para vender iogurte; ou como o desenvolvimento da ciência que vai desde as tentativas de decifrar o código do DNA às tentativas de clonagem. Quer dizer, homens e mulheres interferem no destino de seus corpos, expondo-os à manipulação que idealizam. Mas a relação do sujeito com o seu corpo não teria sido sempre assim?

No âmbito da Arte, constatamos que existe uma ampla iconografia do corpo que igualmente apresenta suas aspirações: o desejo de preservar, de interferir e de marcá-lo como território próprio.

O fascínio humano pela imagem do seu corpo será nosso eixo de contato com a História da Arte. Para isso, faremos uma seleção de produções artísticas que despertem a fruição estética: desde os egípcios, a arte ocidental e oriental aos índios brasileiros, bem como as experiências visuais de artistas contemporâneos.

Sempre que acessamos uma imagem, é muito importante considerarmos primeiramente a nossa leitura sensível, sem mediação, para depois irmos acrescentando as informações técnicas e históricas e,



*Diretoria de Ensino de Registro (Município Sete Barras)
Arte – Ciclo I / Projeto No País das Maravilhas
EE Gov. Armando Salles de Oliveira
O Jogo da Criação*



*Diretoria de Ensino de Jaboticabal / Arte – Ciclo I Projeto Artes visuais
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série B / Prof. Mônica Cook
Grafia de Sons*

Meu rosto está quente minha som-
brancelha é um pouco grossa minha
boca é pequena minha pele é morena
meu nariz é médio e minha testa
também os meus olhos são castanhos
e a sombrancelha é preta meu queixo
é pequeno a minha pele é morena
clara,

*Diretoria de Ensino de / Arte – Ciclo I Projeto Artes Visuais
EE Sylvio Gueratto / 4ª Série C / Profª. Kiki
Aluna: Priscilla C.*



dessa forma, construindo uma maneira de interpretarmos aquela imagem. Portanto, aprender a observar são novas maneiras de olharmos para o mundo, enriquecendo nosso aprendizado em Arte.

Diante de uma obra de Arte, podemos observar atentamente como a imagem foi construída: a linha e suas espessuras, direções e intensidades, a cor e suas pinceladas, a forma e suas escalas, proporções, a composição, a textura. A observação dos aspectos formais e sensíveis da imagem trilha em direção às maneiras de apreendermos seus significados. A partir de outras observações, tais como o corpo está representado (gesto, atitude, posicionamento), a relação do corpo com o espaço, com os objetos, com a paisagem, com o entorno, enfim, somando pouco a pouco essas observações vamos caminhando para a apreensão dos significados oriundos daquela maneira específica de representar a figura humana.

Quando forem acrescidas as informações técnicas e referentes aos movimentos e contextos históricos pelas quais aquela obra está circunscrita, a criança passou por uma experiência de fruição estética a partir de seus próprios sentidos, estimulando o desenvolvimento de um olhar atento. Essa maneira de acessar a obra de arte foca a aquisição de repertório com propriedade, podendo ser posteriormente incorporada em seu fazer individual.

Desta maneira, a obra de Arte deixa de ser um objeto de contemplação, deixa de estabelecer uma relação passiva com o



fruidor. Na medida em que admitimos as inúmeras possibilidades interpretativas que a obra nos proporciona, bem como a constatação dos distintos significados que as obras vão adquirindo ao longo do tempo, vamos construindo uma relação interativa e participativa, de tal maneira que a leitura da obra se complete no olhar do outro.

Aquisição de repertório através do contato com a leitura de imagens e a História da Arte :

- a leitura de imagens
- a fruição estética
- aquisição de repertório

Atividade 1:

O educador apresenta 3 imagens da história da Arte de 3 épocas históricas distintas que representem a figura humana. Naturalmente cada educador irá escolher a partir de critérios que lhe interessem trabalhar como conteúdo. A partir da escolha, o educador deve fazer uma pesquisa histórica para ter em mãos elementos a serem trabalhados em classe.

- Exercitar uma leitura coletiva, onde as crianças vão percebendo as diferenças e as semelhanças entre as 3 imagens, mediante uma observação formal e sensível: a linha, a forma, a cor, a escala, o espaço, o tratamento gráfico/pictórico/escultórico, que tipo de material é usado.
- Constatar que as semelhanças e as diferenças na maneira das figuras estarem representadas visualmente



*Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Inácio da Costa - Itajobi / 1ª Série B / Profª. Márcia Mariko Ano Zanetti / ATP Lurdinha
Empapelado*



*Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Inácio da Costa - Itajobi / 1ª Série D / Profª. Márcia Mariko Ano Zanetti / ATP Lurdinha
Empapelado*

estão profundamente relacionadas com motivos sociais, culturais e históricos. Neste momento o educador pode ir acrescentando, aos poucos, informações históricas e técnicas: quem é o artista, onde e quando viveu, qual era o contexto sociocultural, quais eram os estilos e movimentos artísticos de sua época.

- Constatar que a fruição estética também é um ato criativo que depende de um olhar que especula, examina, observa, relaciona, interpreta, extrai e atribui sentidos. A leitura de imagens visuais, sejam elas relativas

à História da Arte, sejam as também presentes em nosso cotidiano (revistas, jornais, tv, internet, etc), depende, num primeiro momento, dos nossos próprios sentidos e capacidade de observação, memória e imaginação, relacionando a apreensão individual com as informações técnicas, históricas e socioculturais que aquela imagem escolhida apresenta como informação.

- Depois desse exercício de interpretação coletiva, que depende da condução do educador em sala de aula, levantando questões e deixando as

crianças comentarem para poder trocar e elaborar as idéias e as primeiras impressões, as percepções e informações, pedir que cada criança registre graficamente (desenho e/ou pintura) suas observações de cada imagem na folha de papel. Cada educador pode escolher livremente os materiais a serem utilizados.

- Comparar os desenhos das crianças com as imagens escolhidas para observarem como elas estão construindo suas imagens: as formas, as cores, a composição, a textura, a escala. Seria bom estimular que cada criança pudesse realizar três trabalhos distintos um do outro, já que o ponto de partida são três maneiras distintas de representar a figura humana.
- O educador pode organizar, com as crianças, uma amostragem de trabalhos, relacionando cada imagem escolhida com o conjunto de desenhos que as crianças fizeram, obtendo assim três grandes séries de trabalhos.
- Como decorrência, o educador, numa próxima aula, pode utilizar uma das técnicas (modelagem e/ou empapelado) para pedir que cada criança invente uma figura que sintetize as três imagens anteriormente escolhidas, por exemplo.



Atividade 2:

Solicitar que as crianças tragam 5 fotografias de si mesma, escolhendo várias épocas e várias situações distintas: viagem, casa, escola, amigos, clube, rua, etc.

- A partir da observação dessas imagens que remetem às várias fases de sua vida, várias propostas podem se desdobrar:
- realizar um auto-retrato (escolher a(s) técnica(s))
- inventar uma história em quadrinho cuja personagem passe por 5 situações distintas no decorrer da história
- fazer uma grande colagem a partir do xerox destas fotos
- escolher uma foto que seja significativa e pedir que a criança faça um desenho de observação, de memória e imaginação

Atividade 3:

Escolher uma imagem da história da arte para a classe inteira trabalhar.

- Levantar em conjunto as observações e percepções daquela imagem, estimulando a fruição estética.
- Depois o educador deve acrescentar as informações históricas.
- Pedir que as crianças escolham algum detalhe da imagem para ampliar, seja através do desenho, seja da pintura. Se a escola tiver condições de xerocar a imagem e distribuir para cada criança, tanto melhor. Daí cada



*Diretoria de Ensino Sul 2 / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Norberto Alves Rodrigues / Profª Patrícia Yokota
Atividade III - Espelho
Thiago O. Marques, 2º F, 8 anos, desenhou a Laila*

criança recorta um quadrado no campo do papel e passeia pela imagem, como se tivesse fotografando, escolhendo ângulos e cortes. Dessa maneira a criança se aproxima das qualidades sensíveis e construtivas da imagem: a pincelada, a textura, a forma, a cor, o traço.

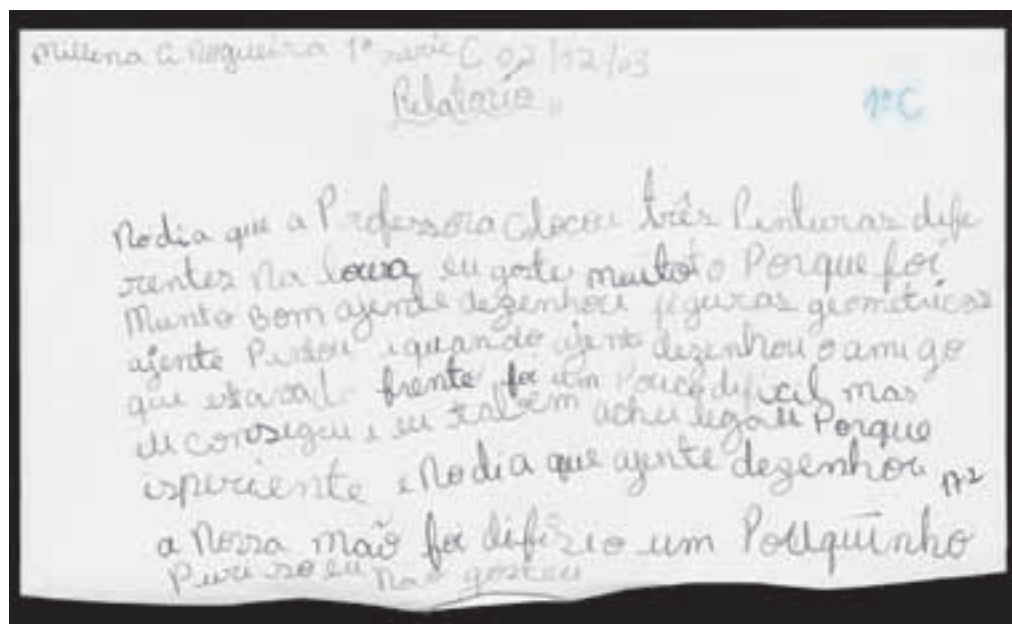
Atividade 4:

Ao longo das aulas, ir fazendo um grande inventário coletivo, buscando imagens que apresentem o corpo e a figura humana em jornais e revistas. Esse tipo de proposta solicita que cada criança observe, no cotidiano, o seu entorno, selecionando imagens que lhe interessem. Discutir como as imagens estão presentes em nossas vidas e de que maneira elas influenciam a nossa maneira de ser e construir a imagem de nós mesmos.

- Se for possível, as crianças podem fotografar pessoas na escola, nas ruas, nas casas.
- A partir deste imenso mostuário do corpo presente na vida cotidiana, o educador, junto com as crianças, monta um grande painel.
- Várias proposições podem se desdobrar deste painel:

1. fazer uma história em quadrinho utilizando algumas “personagens” extraídas deste inventário

2. inventar uma personagem a partir de detalhes de vários corpos e rostos, objetos e espaços que pode ser desenhada, pintada e transposta para o tridimensional.



(acima) Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra
Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 1ª Série C
Aluna: Millena A. Nogueira



(à esquerda) Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra /
Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição / 4ª Série A
Empapelado



Diretoria de Ensino - Região de Jaboicabal
EE. Senhora Aparecida - Ciclo I - 2.ª série
Projeto Artes Visuais (acima) - "O corpo e suas
representações". / Trabalho - "O Empapelado"
Oficina Pedagógica da Dien/Jaboicabal

3. Num papel bem grande, a classe realiza um grande mural coletivo com o tema Multidão. Este mural pode ser pintado simultaneamente, ou pode se fazer um projeto anterior, cada criança desenhando e recortando as figuras em tamanho natural, e, depois, colar no painel.

- No decorrer do semestre, pedir que as crianças façam um diário de anotações num único caderno em que elas possam observar e registrar suas impressões de maneira geral, exercitando a construção de um imaginário pessoal. Neste diário, as crianças podem colar imagens, escrever suas idéias, fazer pequenos desenhos de observação das pessoas que frequentam a escola, enfim, seria o diário de bordo de cada criança.

Atelier III

O fazer e seus materiais: o atelier em construção

A prática em atelier desenvolve e/ou aprofunda o conhecimento dos meios de criação para um trabalho de expressão pessoal. Será somente a partir do diálogo mediado pela adequação e elaboração entre o que se deseja fazer e o que acontece de fato no contato com os materiais, enfim, será durante o processo de fatura dos objetos que cada criança poderá experienciar o ato criativo em toda a sua extensão que vai desde a concepção ao trabalho realizado.

É a partir dos erros e acertos, das diversas tentativas que tanto a compreensão dos



materiais quanto a relação expressiva entre forma e conteúdo poderão ser apreendidas, com a devida orientação do professor.

Nesses encontros iremos enfatizar procedimentos referentes às categorias do tridimensional – o objeto no espaço –, escolhendo as técnicas da modelagem e do empapelado. A construção de um objeto ou escultura promove o desenvolvimento de um pensamento construtivo espacial. Já que estamos tratando do tema corpo, este procedimento promove a reflexão de como um corpo, que tem certas características como forma, tamanho, proporção escala, textura, estrutura, força de sustentação, articulação, pode se relacionar com o espaço e seu entorno. A partir daí, as crianças podem observar e provocar outras situações relacionando um objeto/corpo com outros objetos/corpos no espaço.

São várias as operações construtivas que podemos observar para a estruturação do objeto no espaço, referente às distintas maneiras de a criança articular os elementos e os materiais: justaposição, sobreposição, encaixe, recorte, entalhe, dobradura, colagem, soldagem, pressão, moldagem, modelagem e outros procedimentos.

A partir da apropriação dessas técnicas e procedimentos, são várias as atividades que podem ser desenvolvidas, a partir de um tema, tal como esse que estamos propondo: *O corpo e suas apresentações*.

Sempre depois de realizados, é muito importante cada criança olhar e observar o que foi feito, como foi feito, as soluções diferentes encontradas por todas as crianças



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Empapelado

da classe, como poderia ser realizado, enfim, esta leitura coletiva aumenta o repertório individual, exercita a fruição estética, a percepção das diferenças. Dessa troca de experiências, observações, informações é que a descoberta de outras possibilidades podem servir como estímulo para a contínua experimentação nos ateliers.

- o fazer prático em sala de aula visando a ampliação do conhecimento relativo ao uso de materiais, estimulando a sensibilidade, a percepção formal e estética
- o conceito de atelier múltiplo congregando as categorias da linguagem visual: desenho, pintura, escultura,



cerâmica, colagem, modelagem, gravura, colagem, fotografia, vídeo e cinema, performance, instalação

- o reconhecimento do espaço físico do atelier, seus materiais e instrumentos

Atividades: técnicas e procedimentos

1. A modelagem e o empapelado

Introdução à técnica por meio da produção de objetos modelados em papel, viabilizando sua apreensão como paradigma para uma futura aplicação, sob o pretexto de qualquer tema. O empapelado é uma técnica extremamente simples, com matéria-prima e instrumental acessível, tornando ainda mais fácil a possibilidade de multiplicar seus procedimentos. A maleabilidade da folha amassada, embalada e reorganizada nas mais diversas formas, pode servir para variados fins e contextos, surpreendendo pela qualidade final do resultado.

Seqüência de ações:

1. Escolha do tema/objeto/imagem a ser empapelado. Para facilitar a visualização do objeto a ser modelado – sua forma, textura, proporção, detalhes e características – o desenho será um grande instrumento, reunindo elementos de observação, memória e imaginação, bem como facilitando a seqüência das etapas. A utilização de imagens de referências obtida de livros, revistas pode auxiliar na estruturação do objeto a ser modelado.



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Modelagem e Empapelado



2. Determinar a dimensão, a forma, a escala, a proporção

(Em nosso caso, como o tempo é restrito, o objeto pode alcançar no máximo o tamanho de 50 cm x 50 cm x 50 cm)

3. Se for trabalho em grupo é fundamental que se tenha clareza sobre o que será realizado, para facilitar a divisão de tarefas.

4. Preparação do material e das etapas para a modelagem:

4.1. Para cada objeto a ser modelado e empapelado, com aproximadamente 50 cm x 50 cm x 50 cm de tamanho : encher 1 saco (tipo de lixo de 100 l) com bolotas de folhas de jornal amassado e recortar vários “quadrinhos” de papel kraft de uns 30 cm x 30 cm, 20 cm x 20 cm, 10 cm x 10 cm, para com eles recobrir – se toda a área do objeto modelado .

4.2. Modelar o objeto com “pacotes” feitos por 1 folha de jornal (para cada pacote) recheada com bolotas de tamanhos e formatos variados, de acordo com a forma do objeto a ser modelado: pacotes quadrados, retangulares, arredondados, compridos, chatos com 3 bolotas, com 2 bolotas e 1 bolota e fixados com fita crepe.

5. Empapelagem:

5.1. Recobre-se toda a superfície do objeto modelado com os pedaços de papel kraft e cola branca .Passar a cola generosamente sobre toda a superfície do quadradinho de papel a ser colado , principalmente nas bordas, para que não solte as pontas . Escolher o tamanho de quadradinho mais



adequado a cada parte do objeto, os maiores para as áreas maiores, os menores para as junções, cantos e áreas menores.

6. Ao terminar a modelagem e empapelagem, segue-se o acabamento, anexando outros materiais. Por exemplo: introduzindo sementes ou bola de gude no lugar dos olhos, linhas e cordas sugerindo pêlos, colagem de tecido e/ou papéis para a pele, enfim, cada criança criança irá descobrindo o quê e como aplicar estes materiais

7. Observações:

7.1. Lavar bem os pincéis usados com cola e de preferência deixá-los de molho o máximo de tempo possível, fazendo sua lavagem definitiva por último para que possam soltar bem os resíduos de cola.

7.2. Secar cabo e cerda e guardar com os pêlos para cima em lugar arejado. Os pincéis usados no látex, assim como na tinta acrílica, devem ser deixados de molho na água, mesmo durante a pintura, sempre que não forem usados, evitando a secagem de tinta na cerda, e permitindo o uso do mesmo pincel por mais de uma cor e/ou pintor.

7.3. Ao final da pintura, todos os pincéis devem ser bem limpos, lavados em água corrente até que esta saia translúcida, quando então se faz uma última lavagem com sabão neutro e água, secagem e acondicionamento em um pote para guardá-los, com os pêlos para cima, para que não entortem a mecha ao secarem.

7.4. Caso seque tinta látex ou acrílica

nas cerdas, deixá-los de molho em Pinho Sol, verificando e lavando em água corrente após a soltura da tinta agregada – normalmente um dia de molho é suficiente.

8. Para a pintura: pintar primeiramente uma base branca com verniz acrílico branco neve em todo o objeto. Essa etapa é opcional (a base branca garante maior fidelidade ao resultado final das cores usadas na pintura, porém exige secagem total da pintura com a base branca antes de iniciar a pintura com as outras cores).

9. Preparação das cores para os objetos: preparar em potes cujo tamanho seja de acordo com as quantidades de tinta necessárias para o objeto.

10.. Manutenção: o mesmo procedimento de lavagem usado na etapa de empapelagem, acrescentando a lavagem das bacias, dos potes reutilizáveis, das bandejas e dos panos. Conservação das tintas feitas, vedando-se os potes e latas.

11. Organização geral do espaço físico do atelier, até que este fique como no início da atividade.

SUGESTÕES: aplicação da técnica em outras disciplinas, por exemplo, ciências.

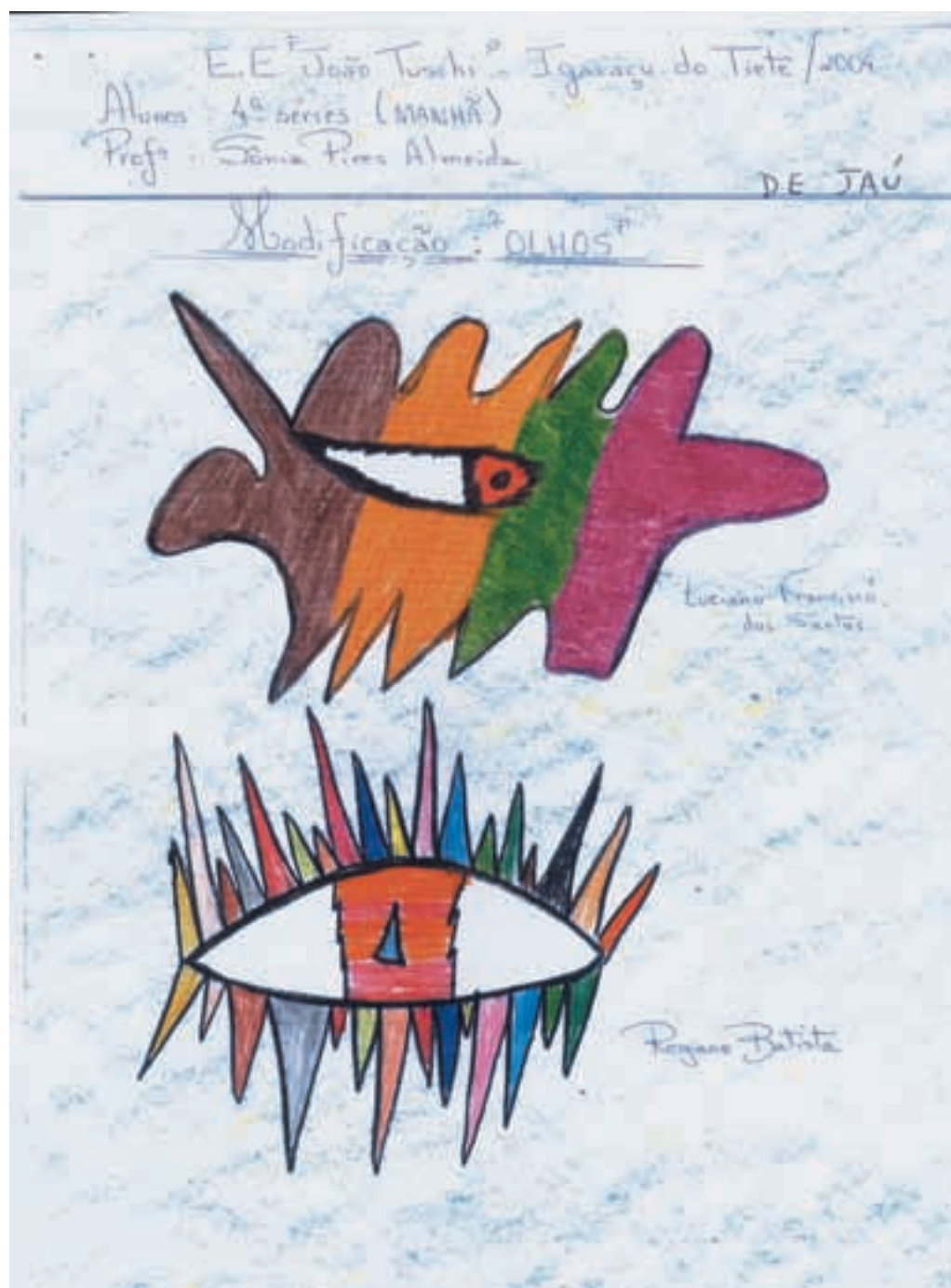
- A partir do tema explorado *O corpo e suas apresentações*, o professor pode estender a pesquisa para o estudo de anatomia dos animais, da morfologia das plantas, da topografia e geologia, e outros.
- Em nosso caso, cada criança poderá



Auto-retrato - Espelho
Aluna: Thaysa Karoline Bessa, / 3ª Série F



Diretoria de Ensino de Itararé / Arte – Ciclo I – Projeto
Artes visuais
EE Antonio Tonon – Cel. Macedo / 4ª Série
Empapelamento



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapé do Tietê) / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Representações
EE João Tuschi / 4ª Série / Profª. Sônia Pires Almeida
Modificação: Olhos

desenhar uma parte do corpo (ou órgão interno olhando os livros de anatomia, por exemplo) para modelar e empapelar. Cada criança e/ou grupo pode depois encaixar sua parte num “grande corpo coletivo”. Com a utilização dessa técnica, os alunos estarão prestando muita atenção à forma, textura, proporção, materialidade do objeto de referência, uma vez que terá de reapresentá-lo tridimensionalmente, para depois relacionar com o todo – no caso, o corpo.

- Depois de tudo isso, talvez seja importante as crianças também observarem como os trabalhos podem ser vistos, imaginando uma exposição (que pode ser também uma atividade mensal, por exemplo), levantando as seguintes questões:

1. como organizar os trabalhos realizados, inventando critérios com o grupo de crianças, considerando que cada trabalho é um corpo no espaço: ocupa uma área, um volume, significa alguma coisa;
2. planejar um roteiro que conduza “o espectador” a uma narrativa que amplie as relações entre os trabalhos;
3. como estes trabalhos podem ser vistos juntos ou separados, a que distância;
4. visitar um museu e observar como os trabalhos são expostos e como variam de museu para museu em função do tipo de exposição;
5. aproveitar a melhor maneira de a luz natural e/ou artificial incidir no espaço “expositivo”;



6. na exposição apenas deve estar visível ao espectador o que é essencial para ser visto.

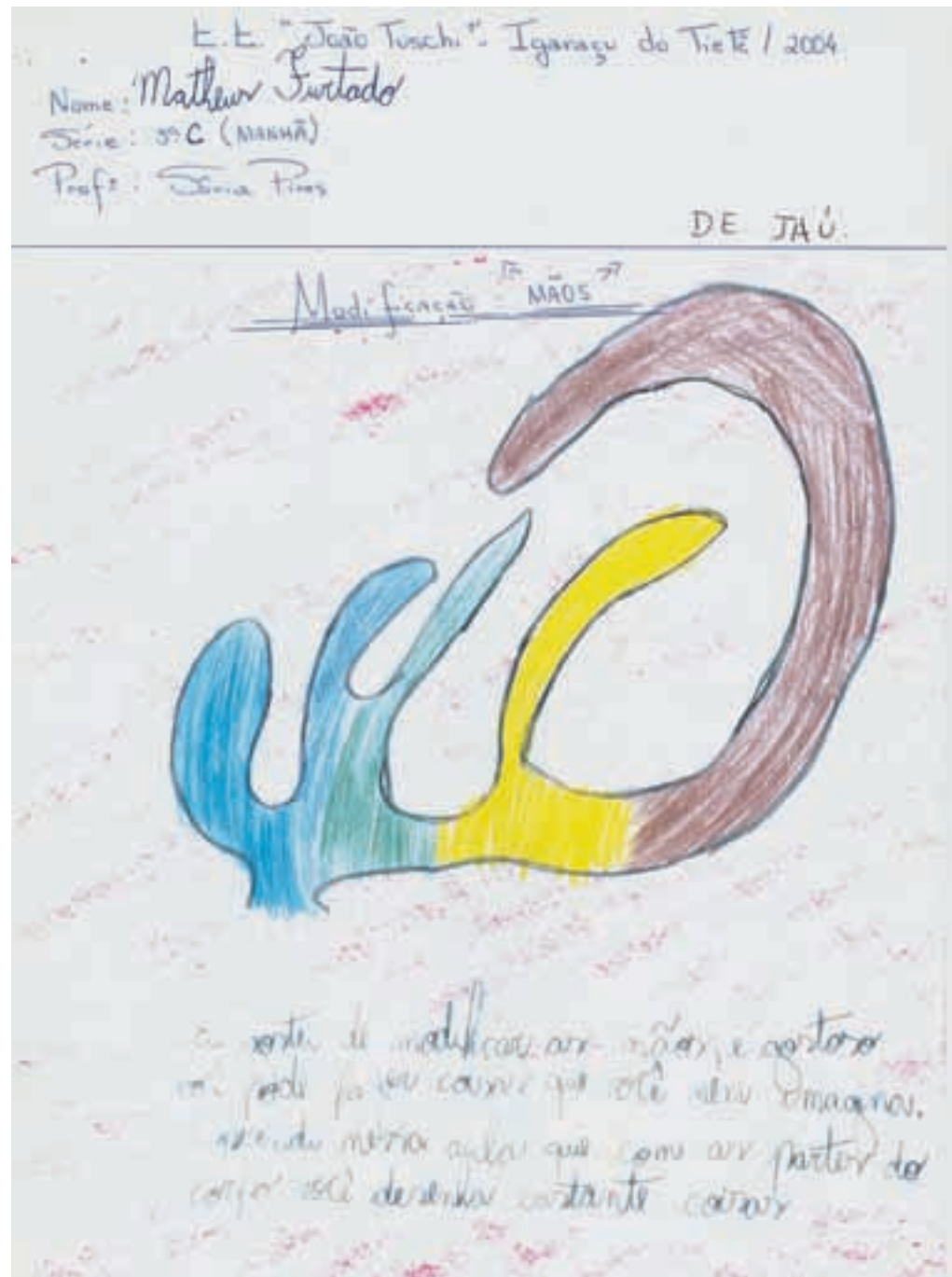
Atelier IV: O jogo da criação: o corpo e suas apresentações

Depois de termos experimentado várias atividades e procedimentos (ateliers I, II e III), este último encontro tem como propósito a apropriação de um imaginário pessoal, através do desenvolvimento de um trabalho que envolva as experiências vividas e informações adquiridas nos encontros anteriores, com o intuito de formalizarmos uma síntese, considerando nosso tema gerador *O corpo e suas apresentações*. Esta experiência pode, naturalmente, ser transposta para a sala de aula como um trabalho final.

- A partir da pergunta “o que pede meu corpo?” e da observação de todo o material produzido nos 3 ateliers, realizar um trabalho pessoal que sintetize a tua experiência.
- Cada atelier deve reservar 15 minutos finais para os trabalhos serem “expostos” em suas respectivas salas, para que depois todos os educadores possam circular e ver tudo o que foi produzido neste encontro.

Sugestão de bibliografia:

Abramovich, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. Summus Editorial. SP. 1983



Diretoria de Ensino de Jaú (Igaragu do Tietê) / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Representações
EE João Tuschi / 3ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
Modificação: Mãos



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapé do Tietê) / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Representações
EE João Tuschi / 3ª Série A / Profª. Sônia Pires Almeida
Modificação: Mãos

- Arnheim, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Pioneira. SP. 1984
- Bachelard, Gaston. *O direito de sonhar*. Editora Difel. SP. 1985
- _____. *A poética do devaneio*. Editora Martins Fontes. SP. 1996
- Barbosa, Ana Mae. *O Ensino de Arte e sua história*. MAC/USP.SP. 1990
- _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. Max Limonad. SP. 1984
- _____. *Teoria e prática da Educação Artística*. Cultrix. SP. 1975
- _____. *Arte-educação no Brasil*. Perspectiva. SP. 1978
- _____. *John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*. Editora Cortez. SP
- Benjamin, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus Editorial. SP. 1984
- Berger, J. *Modos de ver*. Gustavo Gilli. Barcelona. 1974
- Bosi, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. Ática. SP. 1985
- Derdyk, Edith. *O desenho da figura humana*. Editora Scipione. 1989
- _____. *Formas de pensar o desenho*. Editora Scipione. 1988
- Dondis, Donis. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Martins Fontes. SP. 1991
- Duarte Jr. João Francisco. *Por que Arte-Educação?* Papirus Editora. SP. 1996
- Eco, Umberto. *A definição de arte*. Martins Fontes Editora. SP. 1986
- Fischer, Ernst. *A necessidade da arte*. Editora Zahar. RJ. 1976



- Freire, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Paz e Terra. RJ. 1983
- Fusari, M e Ferrari. M. *Metodologia do Ensino de Artes*. Editora Cortez.SP.
- Gardner, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Artes Médicas. PoA. 1997
- Gombrich, E.H. *Arte e ilusão – um estudo da psicologia da representação pictórica*. Martins Fontes Editora. SP. 1986
- . *A história da arte*. Zahar Editora. RJ. 1979
- Jeudi, Henri-Pierra. *O corpo como objeto de arte*. Estação Liberdade. SP. 2002
- Merediêu, Florence de. *O desenho infantil*. Cultrix Editora.
- Moreira, Ana Albano. *O espaço do desenho – a educação do educador*. Edições Loyola. SP. 1984
- Novaes, Adaauto. *O olhar. Companhia das Letras*. SP. 1988
- Ostrower, Fayga. *Acasos e criação artística*. Editora Campus. RJ.1990
- . *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes. RJ. 1978
- . *Universos da arte*. Capus. RJ. 1983
- Osborne, Harold. *A apreciação da arte*. Cultrix. SP. 1970
- Woodford, Susan. *A arte de ver a arte*. Zahar. RJ. 1984
- Porcher, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* Summus Editorial. SP. 1982
- Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Zahar. RJ. 1975
- Read, Herbert. *A educação pela arte*. Martins Fontes. SP. 1982



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Representações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Modelagem e Empapelado



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Representações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Empapelado

- Sant'Anna, Denise B. *Corpos de Passagem*. Estação Liberdade. SP. 2001
- Weiss, Luise. *Brinquedos e Engenhocas*. Editora Scipione. SP. 1989

MATERIAIS necessários para a realização dos ateliers I, II, III e IV, quantificados para grupos de 30 alunos:

OBSERVAÇÃO:

Os materiais que têm *** são porque precisam ser triplicados na compra

Atelier I: O desenho e seus papéis

- lápiz grafite HB, B, 2B, 6 B (1 caixa com 12 unidades para cada graduação)
 - 2 caixas de lápis de cor (36 cores)
 - 2 caixas de pastel oleoso (24 cores)
 - 2 caixas de caneta hidrográfica 24 cores
 - *** 1 pacote 500 folhas de papel A4
 - *** 3 blocos de canson A 2
 - *** papel kraft – 01 bobina com 1 metro de largura
 - *** 5 rolos de fita crepe 3M - 2 cms de largura
 - 15 unidades tesouras médias de aço integral MUNDIAL.
- Solicitar que cada educador traga consigo, para o encontro, no mínimo 10 fotos suas de diferentes épocas e situações

Atelier II: Os percursos do olhar

- 30 cópias coloridas em transparência (estarei levando o xerox colorido no próximo encontro para vocês produzirem as transparências)



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapé do Tietê)
Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Representações
EE João Tuschi / 3ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
Modificação: Mãos



1 retroprojektor e tela de projeção
30 espelhos pequenos e/ou médios
36 lápis grafite nº 6 (3 caixas com 12 unidades)

*** 3 blocos de papel Canson A3

** 2 blocos de canson A2

Atelier III:

100 folhas de papel sulfite branco A4
lápis grafite HB, 2B, 4B, 6B Faber Castell (1 caixa com 12 unidades para gradação)

30 apontadores

***Muito jornal velho (para cada grupo uma pilha com cerca 100 cms de altura)

(se der para cada um de nós irmos recolhendo jornal velho, seria ótimo!)

***40 Fita crepe comum 3M do Brasil Ltda. de 2 cm de largura

*** 40 Fita crepe larga 3M do Brasil Ltda de 48 mm x 50 m

*** 30 sacos de lixo de 100 litros.

*** Papel Kraft /01 bobina com 1 m de largura.

10 unidades - Régua de acrílico transparente DESETEC de 30 cm.

2 Jogos de esquadros de acrílico transparente DESETEC tamanho médio com 03 peças: 01 triângulo retângulo, 01 triângulo isósceles e 01 triângulo escaleno.

10 unidades estilete OLFA de aço tamanho grande .

10 unidades estilete OLFA de aço tamanho pequeno.

10 unidades tesouras médias de aço integral MUNDIAL

06 unidades - trincha TIGRE de 04 cm de largura

15 unidades - micro rolo para pintura -1345 - espuma poliéster TIGRE de 40 mm para superfícies lisas

15 unidades - rolo para pintura - 1343 – espuma poliéster TIGRE de 90 mm para superfícies lisas

01 unidade - rolo para pintura espuma poliéster TIGRE de 300 mm para superfícies lisas

05 unidades - bacia de plástico transparentes PLASTITÉCNICA com capacidade para 1 litro

05 unidades - bacia de plástico transparente PLASTITÉCNICA com capacidade para 2 litros

05 unidades - bacia de plástico transparente PLASTITÉCNICA com capacidade para 5 litros

10 pequenas e 06 grandes - bandejas de plástico para cola (e / ou tinta)

30 unidades - cola branca ORNIEX S/A Ind. Brás. “TENAZ Super Cola Profissional” recipiente com 1 litro

1 galão Verniz acrílico SHERWIN WILLIAMS branco neve

30 unidades - pano de saco alvejado de algodão

***1 lata de 300ml para cada cor indicada de verniz acrílico metalatex, nas cores: vermelho vivo / amarelo ouro / azul





profundo / preto / violeta / verde bandeira / laranja / marrom

***12 corantes para tinta látex (bisnagas) para cada cor :vermelho vivo / azul Royal / amarelo ouro / preto

PINCÊIS - Tigre - cabo longo - cerda: 5 unidades cada SÉRIE 815 (chatos): números 24 / 22 / 20 / 18 / 10 / 08 / 06 / 04/ 02

5 unidades cada SÉRIE 816 (redondos) números: idem acima

Potes de plástico (embalagens recicladas de garrafas de plástico de água e/ou refrigerante, potes de iogurte, margarina. São práticos e fáceis de se conseguir).

Atelier IV

Iremos utilizar todo o material que sobrou e redividir pelas 3 salas

Apenas acrescentar:

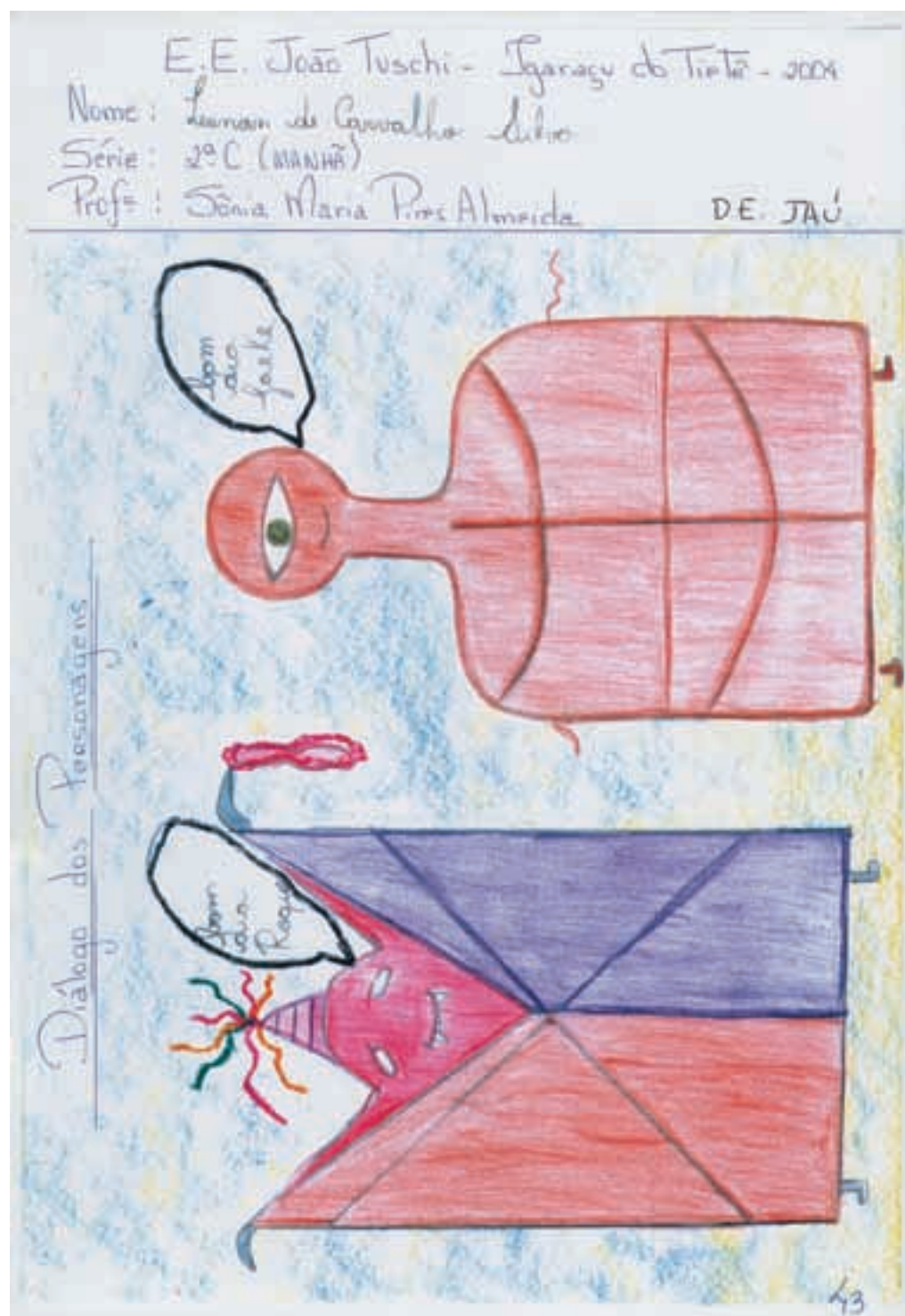
500 folhas (1 pacote) de papel A4

papel kraft 01 bobina de 1 metro de largura

3 rolos de barbante – grosso, médio e fino

3 rolos de arame número 24

6 alicates (bico e corte)



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapé do Tietê)

Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Representações

EE João Tuschi / 2ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida

Diálogo das Personagens



Thiago Oliveira Marques 2 - 3 2/12/03

2.4

relatório.

(1-) fizemos a capa de trabalho desenhamos um desenho Livro depois fizemos uma figura humana depois pintamos Recortamos E colamos da revista figuras humanas desenhamos a nossa propria mão e fizemos todos os detalhes dobramos a folha ao meio e desenhamos dois tipos de jogos vimos o desenho e fizemos as formas os tipos de linhas as cores os desenhos e escolhemos uma figura e desenhamos depois viramos para trás e desenhamos o rosto dos colegas desenhamos o grilo cantando com a Lua e com a noite desenhamos uma figura gelada e uma figura mole depois fizemos um boneco fizemos histórias em quadrinhos desenhamos os personagens e pintamos. Gostei muito desta aula foi muito Legal divertida com bom tempo e de sobra a Professora era Legal e divertida.

Dayane Santos de Souza / 3ª série / 11/12/03

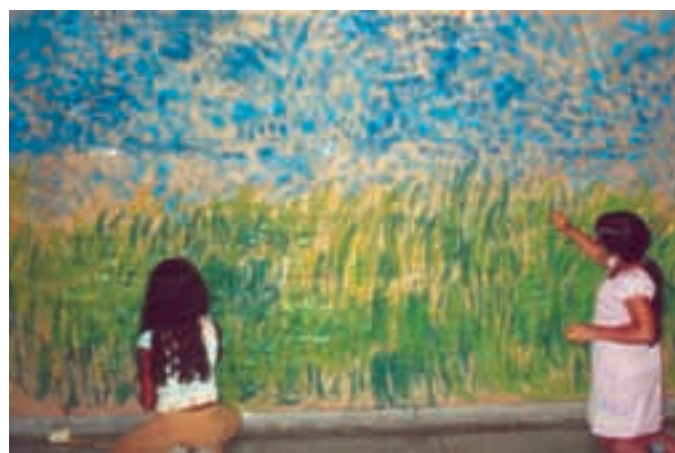
Relatório

Eu acho que as coisas interessantes foram as aulas de observação por que nós temos que observar para desenhar. A nossa desenhada é mais ou menos igual a nossa mãe, por que agente não consegue desenha copiando, passando por cima por que temos muita capacidade. Acho que eu gostei de todas as coisas porque elas são muito interessantes e quase todas as coisas são de desenho eu gosto muito de desenho.

A eu gostei também da história em quadrinhos por que eu gosto muito de inventar historinhas que tenha: flores, brichas, pessoas e etc. E os meus desenhos sempre tem que ser colorido.

Nossa! tem tantas coisas que eu gostei como: revistar a nossa carteira e copiar um livro folha e nota do meu amigo, por que assim agente consegue saber a nossa capacidade de ver como agente consegue desenha.

Sim



Diretoria de Ensino Sul 2 / Arte – Ciclo I
Montagem do painel "Multidão"



Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Representações / EE Inácio da Costa - Itajobi / 1ª Série E



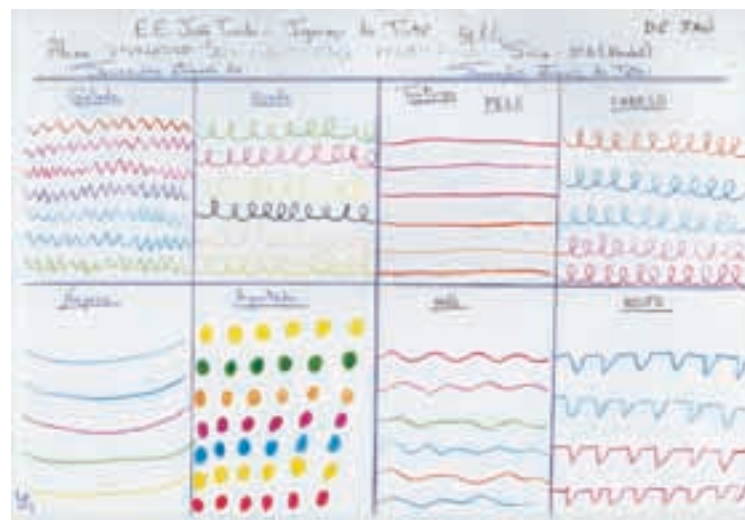
Diretoria de Ensino de Catanduva / Arte – Ciclo I – Projeto O Corpo e suas Representações
Exposição no corredor da EE Inácio da Costa - Itajobi



Diretoria de Ensino de Jau (Igarapé do Tietê)
Arte – Ciclo I – Projeto Usando a Imaginação
EE João Tuschi / 2ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
Auto-retrato



Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I
Projeto O Corpo e suas Apresentações
EE Bairro Nossa Senhora da Conceição
Modelagem e Empapelado / Acabamento



Diretoria de Ensino de Igarapé do Tietê / Arte – Ciclo I – Projeto Artes visuais
EE João Tuschi / 3ª Série A
Sensações através do tato
Aluna: Mayara Fernanda Morena



Diretoria de Ensino de Jaú (Igaraçu do Tietê) / Arte – Ciclo I – Projeto Percurso do Olhar
EE João Tuschi / 2ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
Criando personagem (arrepio)



Diretoria de Ensino de Jaú (Igarapu do Tietê) / Arte – Ciclo I – Projeto Percorso do Olhar
 EE João Tuschi / 2ª Série C / Profª. Sônia Pires Almeida
 Criando personagem (cabelo)

considerações finais

Arte no Ciclo I Considerações finais

Fruto de um trabalho... Trecho de um percurso

Medidas institucionais, proposta de trabalho, ação e envolvimento de todos, nos permitiram elaborar e organizar esta publicação. Seu objetivo principal é o Ensino de Arte no Ciclo I da Educação Básica, ministrado por professores especialistas de Arte, conforme a Resolução SE, Nº 184, de 27/12/2002, alterada pela Resolução SE, Nº 1, de 6/01/2004. Entretanto, o que registramos é um momento do nosso caminho, trata-se do conjunto de propostas oferecidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP no primeiro ano de implantação da referida resolução – 2003.

O início de tudo...

Em 2003, o Exmo. Sr. Secretário da Educação, Prof. Dr. Gabriel Chalita instituiu o Ensino de Arte nas séries iniciais, a partir deste momento as aulas passaram a ser ministradas pelo professor especialista, e todos os professores que atuam nesse segmento vêm recebendo, via Assistentes Técnico Pedagógicos de todo o Estado de São Paulo, capacitações nas quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, além de discussões e reflexões sobre a concepção do ensino de Arte, do papel da arte no Ciclo I e, ainda, sobre as

questões teórico metodológicas e pedagógicas que envolvem o ensinar/aprender Arte.

Os primeiros resultados...

Os relatos dos Assistentes Técnicos Pedagógico de Arte, registros de professores e dos alunos envolvidos neste processo, bem como, depoimento de pais de alunos e diretores das escolas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, nos mostram, ao longo destes três anos, que a atuação

do profissional com formação em Arte no Ensino Fundamental – Ciclo I obteve avanços significativos no que diz respeito ao ensino desta disciplina. É importante salientar que tais avanços trouxeram uma grande contribuição para a valorização da produção criadora da criança, além de esclarecer certas idéias equivocadas sobre o ensino de arte nas séries iniciais, tais como: momentos de lazer, de descanso, execução de trabalhos manuais, recreação, atividade artística a serviço da compreensão de ou-



*Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra / Arte – Ciclo I Projeto O Corpo e suas Apresentações
Atividade III - Espelho
Thiago O. Marques, 2ª F, 8 anos, desenhou a Laila*

tras áreas de conhecimento ou destinadas a comemorações de datas cívicas, entre outras.

Arte como conhecimento...

O professor de Arte, ao utilizar os códigos não verbais - linhas, cores, formas, luzes, sombras, volumes, sons, silêncios, gestos, movimentos, para orientar seu aluno a ler e produzir textos desenvolve um trabalho semelhante ao do professor de Língua Portuguesa que ensina os códigos verbais – letras, palavras, pontuação. Portanto, no desejo de assegurar às crianças o acesso à leitura e produção de textos em ambos os códigos é que colocamos em prática um trabalho e a elaboração de materiais pautados na escolha ideológica que atribui arte como linguagem e sua concepção de área é trabalhada como conhecimento. O conjunto de propostas oferecido ao longo destes anos está articulado de acordo com os três eixos que norteiam o trabalho em arte, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – produzir, apreciar e contextualizar – nas quatro linguagens.

Tendo em vista o conceito de letramento e considerando o mundo contemporâneo, que se apresenta cada vez mais simbólico, tornou-se nosso sonho, garantir as crianças o direito de um ensino de arte que ofereça elementos essenciais para



*Diretoria de Ensino Sul 2
Montagem do painel "Multidão"*

a formação de toda pessoa nas seus diferentes aspectos e dimensões.

Esta também é uma forma de inclusão e construção de cidadania, assim como conhecer as mais diferentes formas de manifestações artísticas, dos mais diversos povos, países e épocas, percebendo semelhanças e diferenças e promovendo o respeito a multiculturalidade.

Uma grande conquista...

Para que esse sonho se concretizasse, a permanência do professor especialista nas

séries iniciais do Ciclo I era uma condição que considerávamos a ideal. Essa premissa tornou-se verdadeira por meio da efetivação dos profissionais especializados em cargos de Arte no Ciclo I. Tal conquista, mais do que merecida, sem dúvida é uma demonstração do reconhecimento do Sr. Secretário pela seriedade e compromisso que os professores encararam mais esse desafio.

O percurso...

Capacitações centralizadas



2003



2004

2003 – 5 encontros de 24 h cada um ao longo do ano (89 ATPs de Arte)

Projetos: No País das Maravilhas (diagnóstico)

Um trem feito de gente (Dança)

Quatro variações sobre um tema (Música)

O corpo e suas representações (Artes Visuais)

A prática teatral na escola (Teatro)

Professores atendidos – 3292

2004 – 5 encontros de 24 h cada um ao longo do ano (89 ATPs de Arte)

Projetos: Corpos Sonoros I (Música e Dança)

Corpos Sonoros II (Música e Dança)

Arte, ensino e o espaço da cidade (Artes Visuais)

O espaço cênico (Teatro)

Avaliação 2004 e planejamento 2005 ATPs e 3 professores por Diretoria de Ensino – total de participantes: 356 e educadores

Professores atendidos – 6042



2005

2005 – 4 encontros de 24 h cada um ao longo do ano (89 ATPs de Arte)

Projetos: Dança com autonomia (Dança)

Tríptico sonoro (Música)

A prática teatral na escola (Teatro)

Paisagem: desdobramentos e possibilidades (Artes Visuais)

Professores atendidos – 7410

Uma nova atitude... Um grande valor

Todo trabalho até aqui realizado agregou competência e valor tanto ao profissional da área de Arte como a própria pesquisa e conhecimento desse universo.

Tivemos caminhos e possibilidades de propor experiências e expressões; descobrir formas de olhar, ouvir, sentir... Cabe agora a todos nós e a cada um de nós vestir os personagens, cores, formas, tons, sons, movimentos que passeiam e representam a beleza e crença em um trabalho que prima por formar pessoas mais sintonizadas com a arte de ser.

*Isso de querer
ser exatamente, aquilo
que a gente é*

*ainda vai
nos levar além
Paulo Leminsk*

<i>Título</i>	<i>O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I</i>
<i>Organização</i>	
<i>Coodenação geral</i>	Roseli Cassar Ventrella
<i>Organização do material</i>	Maria Alice Lima Garcia
<i>Assessoria ao Projeto (2003 a 2006)</i>	Ivani Martins Gualda Maria Beatriz Colella Maria Terezinha Telles Guerra
<i>Capa</i>	Robson Minghini <i>a partir de desenho do aluno Thiago Silva, Diretoria de Ensino de Itapeceira da Serra EE Bairro Nossa Senhora da Conceição 3ª Série G – Profª Mônica Cook</i>
<i>Projeto gráfico</i>	Robson Minghini Teresa Lucinda Ferreira de Andrade
<i>Tratamento de imagens</i>	Anderson Lima José Carlos da Silva
<i>Fotos</i>	Acervo dos professores participantes do projeto Arte no Ciclo I
<i>Ilustrações</i>	a partir de desenhos de alunos do projeto Arte no Ciclo I
<i>Formato</i>	25 x 25 cm
<i>Tipologia</i>	Simoncini Garamond e Myriad
<i>Papel</i>	Cartão Triplex 250 g/m ² (capa) Couché fosco 120 g/m ² (miolo)
<i>Nº de páginas</i>	236

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial





SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO