

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 5

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

2011

© 2011, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 5 ; 152 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-229-1

ISBN 978-85-7983-229-1



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Conteúdo e
didática de arte. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo.
III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Há quase um ano e meio dávamos início ao Curso de Pedagogia na modalidade a distância, com dois encontros presenciais, semanalmente.

Experiência única e ousada. Porém, oportunizou a todos nós ampliarmos os horizontes no que diz respeito à formação de professores fazendo com que a Universidade Pública cumpra com seu compromisso social e político.

A Pró-reitoria de graduação vem se empenhando no sentido de oferecer uma gama de cursos dentro de uma política de expansão de vagas que cabe à Universidade Pública.

Particularmente sobre este curso, finalizamos o Bloco 1, cujo foco foi o de possibilitar uma formação geral aos cursistas, com disciplinas distribuídas entre temas que vão da Introdução à Educação, à Educação Infantil, passando por Fundamentos da Educação. Permeando os 3 (três) módulos o Eixo Articulador contemplou uma discussão sobre memória do Professor. Foram totalizadas 1050 horas de estudos.

Estamos iniciando uma nova etapa do curso. O Bloco 2 contemplará a Didática dos Conteúdos, perfazendo 1440 horas. Serão abordados os conteúdos das áreas específicas do conhecimento para o ensino fundamental. O Eixo Articulador do Bloco sobre Educação Inclusiva e Especial perpassará todos os componentes, integrando a LIBRAS.

A grade curricular visou atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como as exigências do MEC no que diz respeito à Educação a Distância.

Temos a certeza de que os cadernos, resultado do trabalho dedicado de seus autores, vem contribuindo, um a um, para uma formação sólida dos profissionais da educação.

Aos poucos vamos incorporando ao curso atividades para ajudar e complementar na interlocução autores/cursistas. Estamos nos referindo às videoconferências de abertura e de encerramento de cada disciplina. Esse recurso possibilitou também estabelecer um “canal aberto” no Portal para interação entre alunos e professores dando continuidade ao esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo.

Assim, ao iniciarmos esta nova etapa, queremos desejar a todos a continuidade de um bom trabalho.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

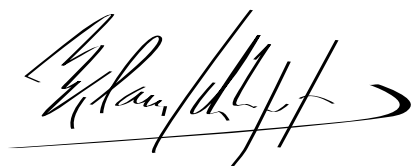
Mensagem da coordenação

Todo o programa de estudos se desenvolve sobre um currículo. Embora árido no termo em si, ele significa, em uma acepção fértil, o conjunto de experiências ordenadas pelas quais deve passar o aprendiz ao longo do curso que, se transcorrer como o esperado, lhe possibilitará o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades importantes na sociedade. Necessários mas não suficientes, uma vez que uma formação nunca se completa porque ela é realizada pela e para a sociedade humana que, como a natureza, é dinâmica e desafiadora.

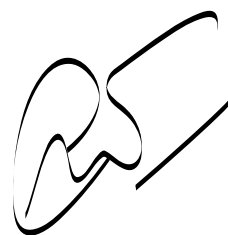
Este curso de Pedagogia Unesp/Univesp foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade. O caderno de cada disciplina é parte substancial deste currículo. Para a sua elaboração fizemos questão de contar com autores devidamente qualificados, reconhecidos nas suas áreas de atuação e com uma equipe de profissionais que cuidasse com esmero da parte técnica dele. Nossa avaliação até aqui, baseada em dados concretos extraídos de vários segmentos da área pedagógica, é a de que temos conseguido obter um material, em termos de conteúdo formativo e de apresentação gráfica, de boa qualidade, compatível com a excelência almejada por nossa instituição, a Unesp. Nem por isso temos nos acomodado, pois a cada edição de novo caderno tentamos melhorar em aspectos que nos são sugeridos por essas próprias avaliações.

Assim como as demais partes do nosso currículo apenas serão cumpridas se houver a correspondência de todos os que o fazem acontecer na prática, alunos e professores, estes cadernos também só terão efetividade curricular se todos os completarem com seus empenhos referenciados no compromisso com a sua própria formação.

Nem sempre o esperado é cumprido, mas acreditamos que mesmo para o inesperado há, como disse o poeta, imensos caminhos.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL. 05

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE ARTES

Ateliê Permanente.....	14
<i>Sérgio Romagnolo</i>	
<i>José Spaniol</i>	
A Criança e a Dança na Educação Infantil	20
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i>	
O Trabalho com Projetos em Dança na Escola: Possibilidades e Desafios para a Formação Docente Inicial e Continuada	29
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i>	
Caminhos da Educação Musical.....	40
<i>Dorotéia Kerr</i>	
A música no século XX.....	56
<i>Dorotéia Kerr</i>	
Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir.....	66
<i>Alexandre Mate</i>	
Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”.....	84
<i>Alexandre Mate</i>	
Agendas e Atividades	110

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE ARTES

Professora autora:

DOROTÉA KERR

- ▶ Professora, organista, regente coral e produtora cultural.
- ▶ Livre-docente pela UNESP e professora adjunta no Instituto de Artes dessa universidade. Formada em História e Pedagogia pela USP, em Órgão pela Faculdade Santa Marcelina, fez Mestrado em Música/Órgão na Escola de Música da UFRJ e Doutorado em Música/Órgão na Universidade de Indiana, Estados Unidos. Dentre suas atividades como organista constam a fundação da Associação Paulista de Organistas, em 1977, da qual foi presidente; membro do conselho editorial de Caixa Expressiva, primeira publicação brasileira dedicada ao órgão; presidente da Associação Brasileira de Organistas; e realização de concertos no Brasil e no exterior. Em 2010 participou do Festival Internacional de Órgão da Catedral de Riga, na Letônia. Foi, também, a primeira organista brasileira a tocar em missa na Catedral São Pedro e São Paulo, no Vaticano, em Roma.

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Disciplina 18

Conteúdos e Didática de Artes

APRESENTAÇÃO

Há muitas formas de entender (ou descrever) as Artes. Podem ser vistas como perfeitas elaborações da criatividade do ser humano ou resultados de momentos de inspiração que parecem ser transcendentais; podem ser vistas como formas de desvendamento da realidade no processo de recriação de outra realidade ou instrumentos de transfiguração do existente; podem ser agentes de transformação tão poderosos que aqueles a elas submetidos nunca mais verão o mundo do mesmo modo; podem ser canais para ver, sentir e ouvir outras dimensões que ultrapassam a realidade; ainda, podem ser vistas como atividades ordenadas e regradas que só têm equivalentes na Ciência e na Filosofia.


Por tudo isso e muito mais, elaborar um Caderno de Formação em ou sobre Artes é tarefa difícil e ambiciosa. Há tantos ângulos, recortes, níveis que podem ser abordados, sem mencionar que cada Arte é um universo próprio, que se torna até angustiante decidir o que trazer ao leitor. Mas escolhas têm que ser feitas e assume-se que apenas uma parte ínfima desse universo faz parte destes textos.

Assim, o meu propósito com este Caderno é sugerir possibilidades de reflexão que suplantem os limites colocados diante das Artes na nossa sociedade: as barreiras da avidez por consumo apressado e pelo rápido entretenimento que elas podem proporcionar.

Há muitas prescrições sobre o que fazer com as Artes na escola: levar em conta a bagagem cultural do aluno, respeitar seus interesses, não apresentar muitas regras, deixá-lo livre para criar, não intimidá-lo com noções e técnicas... e cada linha pedagógica apresenta seu receituário de como se deve ou não atuar com relação às Artes.

Prescrever não é o objetivo deste Caderno. O desígnio principal é apresentar alguns aspectos das Artes para despertar a curiosidade do leitor sobre os muitos caminhos e as diversas manifestações artísticas.

Se alguns textos parecem apontar para práticas didático-pedagógicas ou para experiências de realizações artísticas, a intenção quando elaborados foi de servirem de modelo para incentivar novas ideias, puxar fios de criatividade que os use ou os descarte, surpreendendo-se sempre na busca do conhecimento.



Tomada de um ímpeto iconoclasta pensei em, junto a meus colegas que assinam os artigos, conferir a este Caderno o subtítulo “Escola não é lugar de Arte” ou “Arte não se faz na escola”, parodiando o famoso samba de Noel Rosa que canta “Samba não se aprende na escola”. Repasso a provocação aos leitores. Alguns poderão reclamar – afinal a formação de um cidadão completo não deve passar pelas Artes? Outros até poderão concordar – enfim estamos livres para nos dedicarmos às disciplinas realmente importantes como matemática, ciências e português.

O quadro atual das Artes, na escola, é complexo. A lei nº 11.769, de agosto de 2008, torna o ensino de música obrigatório na educação básica. Entretanto, medidas para regulamentação dessa atividade ainda estão em estudo. A direção da entidade que reúne professores e pesquisadores em música, ANPPOM, reclama que ainda não foram chamados pelo ministro da Educação para discutir as estratégias e modos de implantação da lei. Parece que a data para implantação será adiada para 2012.

Lembrei-me do meu tempo de primário em Sorocaba e em Jandira (na primeira, no Grupo Escolar Antonio Padilha e em Jandira, em uma escola isolada) quando cantar era prática cotidiana. Nós cantávamos os hinos pátrios e canções tanto na entrada da escola quanto nas classes. Além disso, recitávamos poesias, realizávamos encenações, fazíamos desenhos... e tudo parecia tão simples. Tenho na memória o tempo em que fui professora em uma escola isolada no Jardim dos Pinheirinhos, perto de Itapecerica da Serra. Cantávamos todos os dias e o canto era ouvido daquela casa pequena no alto do morro por toda a vizinhança. Aos sábados, os alunos ouviam com prazer dois garotinhos da classe, cantores nos restaurantes da rodovia Régis Bittencourt, entoando música caipira. Eram os artistas da classe... Lembro-me da Escola Municipal do Jardim Ester (km 15 da via Raposo Tavares) quando do canto em conjunto surgiu uma escola de samba, a partir do gosto e costume do local. Instrumentos de percussão e passistas foram acrescentados e todos os alunos, desde os menores, ansiavam por vir se juntar ao grupo.

Hoje, parece-me, o dia a dia da escola está tão repleto de regras e de afazeres, com docentes sobrecarregados que perdemos o prazer da convivência que a prática e o usufruir artístico podem proporcionar.

Essa é a proposta deste Caderno. Não vamos complicar, embora a arte seja uma das mais complexas manifestações humanas, antes vamos aguçar a curiosidade e buscar nas Artes práticas para a vida e valorização humana.

Octavi Ianni¹, grande sociólogo, ensinou que as Artes, as Ciências, a Filosofia podem ser vistas como formas de esclarecimento e também de encantamento. A escola pode permitir a entrada nesses dois reinos – conhecer e se encantar.

1. IANNI, Octavio. Cartografia da Humanidade. Folha de São Paulo. São Paulo, 30 set. 2001. Mais, p.12.

O Caderno é iniciado com um artigo sobre Artes Plásticas, escrito pelos professores Dr. José Spaniol, escultor premiado e professor, e Sergio Romagnolo, escultor, pintor e professor, ambos docentes do Instituto de Artes da UNESP. O texto, dividido em duas partes, trata do ensino de artes em instituições públicas em geral, a partir de experiências próprias. Os autores apresentam certas particularidades desse ensino como a aceitação de multiplicidade de resultados, a inexistência de certo e errado e enfatizam que um ambiente preparado é uma via para a criação e discutem-na no ambiente dos ateliês.

Para não privilegiar uma arte sobre a outra, optei pela ordem alfabética e, em seguida, foram colocados dois artigos na subárea Dança. Ambos são da Profa. Kathya Maria Ayres de Godoy, dançarina, coreógrafa e docente do Instituto de Artes da UNESP. Esses artigos visam abordar o ambiente da escola e se complementam. No primeiro, a autora apresenta a dança como portadora de signos próprios reveladores da cultura local, das muitas “corporalidades” da criança e das possibilidades de ensinar relações sociais. A linguagem da dança e seus códigos são esclarecidos, principalmente as noções de corpo e movimento. No segundo, ela trata, principalmente, de projetos executados com apoio da Unesp, das metodologias empregadas e dos resultados obtidos.

Os dois artigos seguintes são de minha autoria e são resultantes de minha atuação como docente e pesquisadora. No primeiro artigo, procuro recordar algumas ideias de Villa-Lobos, compositor e educador responsável pelo Canto Orfeônico, sistema de ensino de música ainda bastante questionado no meio dos educadores musicais por ter sido implantado durante o período da ditadura de Vargas e pelas noções de ordem, e de nacionalidade que transmitia. Não abordei profundamente as razões dos ataques que esse ensino recebeu, mas detive-me no que as ideias de Vargas assemelhavam-se às de tantos outros pedagogos do período como de Dalcroze, compositor e pedagogo nascido na Áustria, suíço por decisão e que atuou também na Alemanha até 1915.

O segundo artigo é resultante das minhas preocupações como professora de história da música e do meu gosto por essa arte no século XX. Neste artigo, trato de duas “revoluções”: a que ocorreu na própria linguagem musical e que foi responsável por uma considerável mudança na nossa maneira de ouvir, de sentir, de avaliar e de fazer música; e a outra, talvez até mais contundente, que criou a música popular, ou aquela elaborada e produzida por meios industrializados ampliando o consumo, as possibilidades de feitura e democratizando a arte musical.

Os artigos sobre teatro foram escritos pelo Professor Alexandre Mate, docente e pesquisador em história do teatro. No primeiro texto, o autor aponta para a perda da identidade nessa nossa sociedade que busca a homogeneização e discute como o fazer artístico pode sensibilizar e acender a memória, faculdade esquecida nos tempos em que vivemos que se esvai sem deixar marcas; por outro lado, aponta que esse mesmo fazer como meio para problematizar a própria noção de identidade. No segundo texto, apresenta modos de vencer as carências materiais e mentais que limitam o fazer teatral a determinados espaços, instituições, por determinadas pessoas, para transformá-lo, por meio da apropriação de textos literários mais comuns, em uma atividade de criação no ambiente escolar. O autor não apresenta uma proposta fechada, mas um modelo que pode deflagrar ações, mudar atitudes e incentivar ideias.

Desejo, entretanto, muito mais do que o apego a esses textos. Desejo que o leitor crie para si muitos roteiros artísticos do que gosta, do que não gosta, do velho, do novo, do moderno, do reacionário, roteiros que sejam seus e aos quais incorpore as muitas leituras que estão à disposição e que poderá criar com suas próprias reflexões.

Dorotéa Kerr



ATELIÊ PERMANENTE

Sérgio Romagnolo
José Spaniol

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Este texto objetiva pensar as particularidades do ensino da arte, tanto em instituições públicas, quanto em ateliês. Para a consecução de seu objetivo, apresenta diferentes concepções teóricas, bem como abordagens diversas empíricas. A primeira parte foi escrita por Sergio Romagnolo; a segunda por José Spaniol.

Palavras-chave: Arte, Pintura, Escultura, Ensino, Ateliê permanente.

ATELIÊ PERMANENTE I

O ensino é uma questão, a arte é outra, e o ensino de arte é uma questão da questão. Entende-se por questão um tema complexo de difícil definição. Como então pensar o ensino da arte? Um professor de matemática que ensina raiz quadrada para seus alunos consegue que, ao fim de uma aula, a maioria tenha competência para fazer uma conta e obtenha o mesmo resultado. Caso existam alguns resultados diferentes, com mais algumas explicações, esses alunos chegam ao resultado esperado. Por outro lado, um bom professor de arte sabe que, no fim da aula, não existirá um trabalho igual a outro, justamente porque se busca uma multiplicidade de resultados.

O próprio ensino da arte torna-se complicado porque não existe erro ou acerto em arte, o que não funciona para um, pode funcionar para o outro. Seria como ensinar futebol para uma criança, o que se pode fazer é melhorar as habilidades já existentes e promover o convívio entre os colegas para que o aprendizado fique mais dinâmico. Está claro que muitas crianças não sabem as aptidões que possuem e é papel do educador proporcionar o meio para que essa descoberta aconteça; muitas vezes essas descobertas não acontecem imediatamente, mas meses ou anos mais tarde. Como ensinar um drible, uma operação que se reinventa a cada instante e por isso mesmo não tem um resultado definido e, na maioria das vezes, não tem resultados? Ora, o objetivo do drible é o próprio driblar.

Da mesma forma acontece com a arte, seu aprendizado concentra-se na ambientação, na facilitação dos meios, para que um conhecimento preexistente ou recém-adquirido se ma-

terialize em objetos e imagens. O ambiente, a instituição, deve preparar o terreno para que isso aconteça. Robert Smithson resume o fazer do artista e pode-se encontrar esse mesmo sentido em muitas outras definições de outros artistas:

[...] o artista deve avançar especificamente para se perder, e intoxicar-se de atordoantes sintaxes, procurando por curiosas intersecções de sentidos, estranhos corredores da história, ecos inesperados, humores desconhecidos, ou vazios do conhecimento... mas isso exige risco, cheios de ficções infundadas e arquiteturas sem fim ou contra-arquiteturas... E no fim, se é que existe um fim, estarão provavelmente apenas reverberações sem sentido. (SMITHSON, 1968, p. 2).

Esse “se perder”, de que trata Smithson, pode ser entendido de outro modo nas palavras de Alberto Tassinari:

Torna-se possível, assim, distinguir, entre as obras de um espaço em obra, as que possuem artisticidade das que não possuem. Dito de maneira breve, uma obra de um espaço em obra é arte se imita bem o seu fazer... Quando o círculo que vai do imitante ao imitado e de novo ao imitante falha, a imitação também falha. Os sinais do fazer, neste caso, não surgem como se fossem engendrados pelo fazer que eles próprios imitam. (TASSINARI, 2001, p. 140).

O perder-se de Tassinari traduz-se na expressão "imitar o seu próprio fazer", ou seja, uma operação autoengendradora que se reinventa a todo o instante e se autoalimenta, buscando uma circularidade de engendramento. São duas explicações da mesma coisa: uma operação não linear que objetiva o seu fazer e se volta para si própria.

Como ficam, então, os ateliês de pintura, desenho, escultura e gravura? O ateliês de novas mídias já têm outra configuração por sua própria natureza, sua implantação, com seus cabos de força e de rede, une todos em um corpo contínuo, apesar de cada monitor conter um mundo separado.

Para entender o contexto em que o ensino da arte está submetido pode-se pensar nos conceitos elaborados por Adam Smith (1723-1790), o teórico do liberalismo econômico, quando este trata do "espírito comercial":

Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos. [...]. Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As

mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico é quase totalmente extinto. Corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção. (MESZÁROS, 2010, p. 28).

Este texto foi citado por István Meszáros, justamente para discutir como se poderiam corrigir esses defeitos e qual seria essa "séria atenção" de que fala Smith. O próprio Meszáros define a educação como um processo mais abrangente do que as salas de aula:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: "a aprendizagem é a nossa própria vida". Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais (MESZÁROS, 2010, p. 53).

O que se espera de um ateliê é que, neste espaço, não se reproduza os modelos de representação do poder existentes em outros espaços da sociedade. Continua Meszáros definindo o papel da educação:

[...] a "educação continuada", como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos... (MESZÁROS, 2010, p. 75).

Dessa forma, o ensino de arte poderia ser semelhante ao modelo existente há quinhentos anos atrás, em que se encontrava o mestre e o discípulo. De certo modo, algumas escolas de arte ainda mantêm esse modelo, como a Escola de Belas Artes de Paris ou a Academia de Belas Artes de Dusseldorf, na Alemanha. Mas também se pode pensar em um modelo híbrido, parte do ensino em salas de aula e parte em ateliês coletivos permanentes. Em 1991, houve uma experiência nesse sentido, coordenada por Paulo Pasta, Leda Catunda, Nuno Ramos e por mim. Tratava-se de um programa de ateliês coletivos e permanentes, montado na Oficina Oswald de Andrade, em São Paulo. O horário foi construído de modo a que os alunos/artistas tivessem pleno acesso ao espaço do prédio da oficina. Os orientadores/artistas, por sua vez, cumpriam um horário próprio, duas vezes por semana em dias diferenciados. Um dia por mês, um orientador propunha um exercício especial para que os alunos juntos aos professores respondessem a essa proposta. Todos executavam trabalhos nesse dia.

Inicialmente, os alunos tinham espaços definidos, mas com o tempo esses espaços foram se ampliando e se misturando entre si, conforme as necessidades de cada obra. No final, os espaços estavam bastante caóticos, apresentando muitas obras e restos de materiais não utilizados pelos artistas. Uma exposição, contendo o resultado do curso, foi enfim montada.

A dinâmica do curso presumia um sistema orgânico de crítica, pois cada professor mantinha uma autonomia de critérios frente às obras dos alunos. As seções de encontros dos professores com os alunos tinham o formato de críticas e discussões individuais e, por muitas vezes, apresentavam opiniões conflitantes. Dessa forma, as decisões, quanto aos caminhos a serem tomados com relação aos futuros passos na construção das obras, ficavam inteiramente nas mãos dos alunos, reafirmando o sentido de não haver uma única verdade para o ensino e a fruição da arte.

A grande mudança com esse sistema de aulas consistiu em quebrar o modelo de trabalhos desmontáveis, no qual o aluno executa seus trabalhos e os desmonta constantemente para transportá-los para casa. O problema desse formato é que, no término do curso, pede-se para esse mesmo aluno que ocupe um espaço expositivo com suas obras para o seu trabalho de conclusão de curso, exigindo, assim, um resultado que não foi contemplado durante o desenvolvimento do curso, os trabalhos desmontáveis não conseguem se impor em um espaço expositivo continuado.

O aluno de arte precisa de um espaço durante o ano todo, mesmo que seja um pedaço de parede. Nesse espaço autogerido, esse aluno convive com seu ambiente artístico e educacional, de modo a se reinventar a todo instante, a "imitar o seu próprio fazer" permanentemente e a autogerir seu espaço continuamente, reproduzindo um modelo mais parecido com a vida comum do que com as salas de aula tradicionais.

ATELIÊ PERMANENTE II

As considerações a seguir serão formadas por algumas referências históricas a respeito do ambiente dos ateliês e também por relatos colecionados a partir de "conversas de ateliê". Por este motivo, parte delas não possui referências ou notas explicativas indicando os livros e as páginas onde se encontram. Neste caso, não serão tratadas como citações, mas como lembranças dessas discussões. Por meio delas, acredito ser possível estabelecer algumas relações com o atual sistema de ensino de arte, mesmo que, em alguns momentos, possa parecer pouco provável.

Sobre as práticas em torno do aprendizado de arte, existe um interessante comentário no prólogo, escrito por Aldo Miele, para a edição argentina do livro *La Divina Proporcione*, de Luca Pacioli (1445-1517). Mieli faz um relato sobre as principais vias de transmissão do conhecimento científico no século XV e XVI. Primeiramente, trata do que seria a vertente oficial, disseminada nas universidades e em outros estabelecimentos de ensino, transmitida em latim, comum entre os filósofos e literatos. A segunda vertente, tão importante quanto a primeira e talvez menos estudada, refere-se ao conhecimento encontrado no ambiente dos

artistas e artesões, baseado na prática e na convivência, transmitido em italiano. No primeiro caso, manifestava-se um ponto de vista mais teórico, tendo a escrita como meio de expressão, em uma tentativa de aproximação com a excelência de Cícero. No segundo caso, a transmissão da experiência se efetivava por tradição oral, frequentemente em língua vulgar, capaz de reunir, entre seus membros, nomes como Leonardo da Vinci e Felipo Brunelleschi.

A partir do exposto, lembrei-me de algumas histórias sobre o aprendizado de arte. A primeira é sobre uma suposta diferença entre o ensino de arte nas escolas italianas e francesas. Na Itália, as reuniões em ateliês destinavam-se à prática e a discussões em torno de assuntos relativos à arte. Neste caso, sob a orientação de um mestre, os alunos se reuniam para trabalhar juntos, trocar experiências comuns, verificar procedimentos etc. Na França, porém, os grupos se reuniam para discutir e avaliar as questões relativas à arte, mas ao final se despediam e cada um se retirava para seu próprio ateliê, a fim de continuar sozinho o trabalho após as reflexões realizadas em grupo.

Segundo esses relatos, na Itália, discute-se e trabalha-se no mesmo lugar, pressupondo um convívio centralizado no ateliê, estabelecido por meio de discussões, mediante a prática. Já na França, discute-se, mas se trabalha sozinho, as reuniões ocorrem para se discutir questões da arte, mas no momento da prática, é desejável que o artista se desenvolva solitariamente, longe de todos, enfrentando seus próprios limites. Na experiência francesa, não se caracteriza a figura de um professor tutor como na Itália, e parece haver mais independência entre os membros do grupo.

No Brasil, gostaria de destacar também o fato que a Pinacoteca do Estado, o Museu Lassar Segall, o MAC e o MAM disponibilizavam ateliês livres para o público durante a década de 1980. Embora o número de instituições culturais em São Paulo ainda fosse bem menor do que hoje, esses espaços contribuíram de maneira decisiva para a formação de uma geração. Por meio de seus ateliês, os museus criaram a oportunidade de desenvolvimento pessoal por meio da prática ligada ao convívio com os acervos. Era como se todo o museu se tornasse uma extensão do ateliê. Além da atividade acompanhada por um orientador, o próprio espaço favorecia a fluência e discussão dos trabalhos. Fazer um desenho e depois caminhar por corredores repletos de pinturas e esculturas potencializava ainda mais a experiência.

No início do ano de 1990, graças a uma bolsa de estudos do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, frequentei durante três anos a Academia de Artes de Düsseldorf, uma escola moderna voltada para arte contemporânea, com amplos ateliês e muito bem equipada. De modo geral, cada professor dispunha de dois ateliês grandes para receber os alunos e mais um espaço onde desenvolvia seu próprio trabalho. Os estudantes ingressavam nessa escola por meio de uma carta de aceitação escrita por um dos professores e não a partir de um exa-

me. O candidato apresentava um portfólio com os trabalhos que já havia realizado antes de entrar na escola. A relação se desenvolvia baseada na confiança entre professor e aluno, e fora algumas poucas disciplinas que o estudante devia cumprir no primeiro ano, não existia programa algum preestabelecido. Tudo era desenvolvido entre professor e aluno, a partir da prática de ateliê e das discussões a respeito dos trabalhos. As classes em geral se formavam em torno de um meio expressivo. Desse modo, haviam grupos que se dedicavam à pintura, outros à escultura, gravura, fotografia e instalação etc. Eram quase como grêmios, onde cada time se reunia em torno dos interesses de sua modalidade específica.

No Brasil, penso que a universidade e o meio de arte ainda estejam se adaptando, buscando um formato que concilie as dinâmicas internas dos processos artísticos e da universidade. Se por um lado, os programas de pós-graduação propiciam uma grande liberdade na relação entre orientador e orientando, por outro, ainda existe a necessidade de buscar uma metodologia capaz de resistir à imprevisibilidade dos processos artísticos. Não vejo outra maneira de o ensino de arte ocorrer em profundidade que não seja pela prática de ateliê e a vivência com os meios expressivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

SMITHSON, R. **A Museum of Language in Vicinity of Art**: [S. l.]: Art international, 1968.

TASSINARI, A. **O espaço moderno**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BIBLIOGRAFIA



PACIOLI, L. **La Divina Proporcione**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

A CRIANÇA E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kathya Maria Ayres de Godoy

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Ela precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra.

(Garanhani, 2004, p. 40).

A criança é um ser em constante mobilidade e se utiliza disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está a sua volta. Esta é uma das formas de construção do pensamento que se expressa por meio da linguagem. Mas o conhecimento de mundo para a criança é um processo longo que se inicia no contato com a mãe, por meio do choro quando tem fome, frio etc., e se estende ao longo da vida em situações comunicativas presentes nas relações interpessoais. Esses meios primários e sociais estão imersos na cultura em que vivemos. Esses meios se inter-relacionam e se transformam mutuamente. Para Wallon (GODOY, 2003), as pessoas participam de vários meios que se entrelaçam, algumas vezes se sobrepõem e outras podem se conflitar, possibilitando, com esse movimento, o desenvolvimento das linguagens expressivas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) sugerem, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

Neste texto, apresentamos a linguagem artística da dança, como uma possibilidade de experienciação de conhecimento de mundo na Educação Infantil.

A Arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor, por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 2000). A seguir, pode-se se ver um exemplo desse tipo de manifestação artística:

Roda mundo, roda gigante,

Roda moinho, roda pião

O tempo rodou num instante

Nas voltas do meu coração.

(Chico Buarque de Holanda, Roda viva, 1967).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significados construídos, por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjunto de palavras, como em um texto literário ou teatral). Mas como trabalhar com as linguagens artísticas, particularmente a dança na escola? Qual seria o apoio teórico e prático para esse trabalho?

A Lei nº 9694/96 afirma que a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26).

Vemos que a Dança é, entre as outras três linguagens artísticas abordadas no currículo escolar, a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Nesse sentido, sua introdução na escola ainda é recente e, por isso, o entendimento de que ela possui signos próprios – conteúdos que envolvem aspectos e estruturas do aprendizado do movimento – suscita experimentação e compreensão ao longo do processo educativo. Esses signos próprios podem ser vistos no estudo da coreologia de Rudolf Laban; na contextualização da dança quanto à sua história; na estética, na antropologia, na cinesiologia e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica.

A construção do conhecimento em dança envolve mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos,

ela permite uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Então, o ensino da dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida das crianças, como parte integrante da educação delas (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). O que nos leva a defender que a linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras.

Com isso, “[...] nosso corpo passa a ser a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social” que ao dançar traz a ideia de que “eu sou um corpo” e não de que “eu tenho um corpo” (MARQUES, 2010). A dança pode construir com as crianças muitas corporalidades, diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com o outro e com o meio sociocultural.

O método Laban pode ser uma boa estratégia de experimentação pelas crianças do movimento corporal relacionado à expressividade. Acreditamos que o contato com essa teoria pode contribuir para a formação do professor, na medida em que instrumentaliza esse profissional a atuar no processo educativo com o universo simbólico e cultural, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais das crianças.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas para a construção de sua autonomia (BRASIL, 2000).

A ação corporal é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre na maioria dos adultos), mas pelo prazer do movimento, para explorar o meio ambiente, adquirir mobilidade e se expressar com liberdade. Constrói a partir destas vivências corporais um vocabulário gestual fluente e expressivo que pode ser estimulado pela apresentação da linguagem da dança a ela.

As linguagens são construídas por signos que, uma vez nos corpos, podem ser articulados, segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado de código. Para que sejamos capazes de ler a dança, precisamos conhecer e relacionar os códigos da sua linguagem, seus signos e os componentes desses signos (WOSNIAK, 2006). Então, a dança é um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações

são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro.

Mas quais são os códigos dessa linguagem? Quais são os elementos básicos que a constituem?

Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, executando e interpretando seus ritmos e formas, usamos dois elementos essenciais – o corpo e o movimento.

O corpo é uma figura tridimensional com muitas articulações que servem como alavancas para o movimento. É plástico, e o movimento o transporta desenhando formas no espaço em variadas direções. Nesse sentido, o corpo não pode ser reduzido a uma figura plana, bidimensional. A visualidade produzida pelo corpo em movimento no espaço favorece uma leitura estética dessa linguagem.

O espaço é o elemento no qual se corporifica a dança. A qualidade do espaço é a extensão. Desse modo, sempre que o corpo se move ou se detém, o espaço o rodeia e todo movimento tem lugar deslocando o corpo ou alguma de suas partes, de uma posição a outra no espaço. Mesmo quando o corpo está imóvel, ocupa um espaço. Laban (1990) nomeou de cinesfera este posicionamento do corpo, cuja “circunferência” pode-se alcançar com as extremidades do corpo estendidas normalmente, sem mudar a postura, isto é, o lugar de apoio. A parede interna imaginária desta esfera pode ser tocada com as mãos e os pés, podendo-se alcançar todos os seus pontos. Para fora desta esfera imaginária imediata, está o espaço mais amplo, o geral. Assim, nunca saímos de nossa esfera pessoal, pois ela é levada conosco, acompanha-nos pelo espaço.

Ao acionarmos diferentes partes do corpo, no momento que quisermos, seguindo um fluxo de energia, deparamo-nos com a fluência, que é outro elemento presente na linguagem da dança. Ela pode encadear movimentos a partir do centro do corpo para as extremidades ou o inverso. Isto permite a execução de movimentos fluídos ou contidos em um tempo. O que nos leva à compreensão do acompanhamento rítmico no movimento.

O corpo se move segundo um ritmo pessoal, mas em geral com crianças, escolhemos uma música ou acompanhamento rítmico externo para desenvolver o trabalho. Dessa maneira, podemos acentuar os componentes rítmicos do movimento corporal, possibilitando a descoberta da fusão entre o ritmo interno e externo, por meio da experimentação corpórea (GODOY, 2003).

Então, resta possibilitar à criança dançar sua dança e ao professor favorecer que a criança a dance. Para tanto, potencializar a construção de uma dança a partir da combinação destes elementos na produção de significados pode ser um fio condutor de comunicação com os outros. Ou seja, trata-se de edificar, segundo Marques:

[...] três campos de significação da dança: intérprete, movimento e espaço cênico que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexo entre os signos da dança dançada. Este nexo aponta para as necessárias relações de coerência entre esses campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como arte (MARQUES, 2010, p. 36)

Por isso, cabe ao professor estimular a criança não só para as danças individuais, mas sobretudo para as criações coletivas. Elas proporcionam a integração entre as crianças em torno da observação da cultura para a composição cênica. Esta pode ser uma estratégia potencializadora da expressividade na criança, pois esta “[...] se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o corpo” (BRASIL/RCNEI, 1998).

O corpo é um “veículo de comunicação” da criança com o meio. Para Dias (apud RICHTER, 2006, p. 37), “[...] ele não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe aproximar-se da cultura e construir o pensamento”. Trata-se, portanto, do caminho proposto por Wallon (1975), “Do ato ao pensamento” para a construção da pessoa completa.

Henri Wallon discute, em sua teoria do desenvolvimento humano, a importância de ter consciência do corpo, para que possamos entrar em contato com as dificuldades e com as habilidades que possuímos e que podemos acrescentar no decorrer da vida. Para ele, a consciência do corpo é adquirida por meio de alguns elementos que a compõem, como o esquema corporal, que é noção do próprio corpo, o reconhecimento do estado e a localização dos segmentos corporais em um quadro de referência espaço-temporal; o ajustamento do corpo ou de suas partes às solicitações das situações, possibilitando à pessoa a realização de ações motoras adequadas e imediatas; e a representação simbólica dessas ações corporais, que constituem a imagem que possuímos de nosso corpo (GODOY, 2007). A junção destes aspectos constrói a consciência de si, suscita o processo de diferenciação do outro e proporciona a interação com o meio.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um

colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de uma atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Isto ocorre em cada um dos cinco estágios propostos por ele, a saber: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência.

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, a emoção direciona a interação da criança com o meio. O estado de imperícia e inaptidão em que a criança se encontra faz com que se relacione primeiramente com as pessoas que intermediam seu contato com o mundo. Isto ocorre por meio da predominância da afetividade.

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano de vida, o interesse da criança se volta para exploração sensório/motora do meio físico. A aquisição do andar e da possibilidade de apreensão das coisas fornece maior autonomia na manipulação dos objetos e investigação do espaço. Nesta fase, a criança começa a adquirir a função simbólica e a linguagem. Para Galvão (1995), o termo “projetivo”, empregado para nomear o estágio, deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, em que o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, e o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

O estágio do personalismo, dos três aos seis anos, particularmente nos interessa, pois ocorre a formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, permite um retorno da predominância das relações afetivas, possibilitando grande interesse das crianças pelas pessoas, mas como dito anteriormente, já com os recursos da linguagem e da função simbólica incorporada ao processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a criança também começa a diferenciar-se do outro a partir da afirmação da consciência de si. Mas para que esta afirmação se consolide, a criança chama a atenção para si, procura “seduzir” as pessoas, é a idade da graça em que, conforme Wallon, ela “Gosta de rir e se ver rir. Ela sente a necessidade de olhar e ser admirada, precisa sentir que agrada os outros, pois só assim conseguirá admirar-se também” (apud RICHTER, 2006, p. 54). Neste momento, estimular a criança para investigação de ações corporais presentes no cotidiano, favorece a construção de um sistema sígnico, podendo levá-la a “criar sua dança” e compartilhar suas descobertas com outras crianças e com as pessoas ao seu redor. A exploração dos fatores e qualidades do movimento precisa ser orientada a fim de se garantir o conhecimento e experimentação dos elementos básicos constitutivos da linguagem da dança para que esta possa ser reconhecida como tal.

Aos seis anos aproximadamente, inicia-se o estágio categorial que, por conta da consolidação da função simbólica e da diferenciação da personalidade, traz avanços para os processos intelectuais. Isto faz com que a criança volte seus interesses para as coisas ao seu redor, para o conhecimento do mundo exterior, por meio da preponderância dos aspectos cognitivos.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a suposta “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devidos às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, em uma retomada da predominância da afetividade.

Então, há momentos predominantemente afetivos, ou seja, subjetivos e de acúmulo de energia, que sucedem outros predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. Trata-se do que Wallon nomeou de predominância funcional (GALVÃO, 1995).

Estas alterações nas predominâncias ajudam-nos a compreender como as crianças se constroem na teia de relações com a sociedade. Trata-se de um longo processo que acompanha a vida educativa infantil.

BIBLIOGRAFIA



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular para a educação infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 2004.

GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dançando na escola**: o movimento da formação do professor de arte. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)– PUC-SP, São Paulo, Tese de Doutorado, 2003.

GODOY, Kathya Maria Ayres. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotéia Machado (org.). **Pedagogia Cidadã**: Caderno de formação: artes. São Paulo. Páginas & Letras; Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Ullmann, Lisa (Org.). São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na educação infantil:** expressão, comunicação e interação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas: Papirus Editora, 2006.

WOSNIAK, Cristiane. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança:** dança tecnologia e comunicação. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

BIBLIOGRAFIA



GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs). **Dança criança na vida real.** São Paulo: Unesp - Instituto de Artes, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres; SÁ, Ivo Ribeiro. **Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs). **Movimento e cultura na escola:** Dança. São Paulo: Unesp - Instituto de Artes, 2010.

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

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia.** Tradução de Franco de Sousa. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. A formação psicológica dos professores. In: WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. Cinestesia e imagem visual do próprio corpo da criança. In: WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança.** Tradução de Heloysa Dantas. São Paulo. Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.). **Henri Wallon.** Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo. Editora Ática, 1986.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). **Henri Wallon.** São Paulo. Editora Ática, 1986.

SAIBA MAIS:

COREOLOGIA – O estudo das regras contidas no movimento que o fazem expressivo e funcional.

RUDOLF LABAN (1879-1958), professor e coreógrafo húngaro, estudioso do movimento humano, é considerado o criador da dança expressionista alemã. Estudou arte e arquitetura. Interessava-se pelas danças grupais, classificando-as como “experiências compartilhadas de movimento e senso de comunidade”. Desenvolveu a *labanotation* – sistema de registro de movimentos, também conhecido como a escrita da dança.

HENRI WALLON (1879-1962) – médico, filósofo e educador. Conhecido pela teoria do desenvolvimento humano centrada na psicogênese da pessoa. Wallon fundou um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças deficientes. Em 1945, publicou o livro *Origens do Pensamento na Criança* e, em 1948, criou a revista *Enfance*, instrumento de pesquisa para especialistas em psicologia e fonte de informação para educadores.

O TRABALHO COM PROJETOS EM DANÇA NA ESCOLA:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Kathya Maria Ayres de Godoy

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

A DANÇA QUE ENCANTA

A Dança é muito antiga. Para Faro (1986) ela, em suas diversas manifestações, liga-se à raça humana de maneira tão intrínseca, que só se extinguirá quando deixarmos de existir.

O homem, antes mesmo de falar, se comunicava por meio de gestos e sons. Nas cavernas como as da Serra da Capivara, no Piauí (Brasil), de Altamira (Espanha) e de Lascaux (França), existem desenhos nas paredes com cenas de pessoas em roda, correndo, saltando, dançando. Vemos também, nessas pinturas rupestres, homens vestidos com peles de animais imitando suas posturas (RENGEL, 2006). Trata-se de representações muito antigas, nas quais imputamos os primórdios da arte da dança. Dançar naquele período era a maneira do homem se comunicar com o sobrenatural e relacionar-se com a natureza por meio de rituais e oferendas. Essa dança primitiva era o elo de comunicação entre o homem e o cosmos, por isso elas expressavam ações cotidianas como a caça, a colheita, etc.

Desse modo, a Dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões, as atividades de lazer, os rituais. Em todos esses momentos dançantes, encontramos significados e pensamentos explorados pela Dança, com uma semelhança: o corpo em movimento como meio de expressão e comunicação. Assim, a Dança também chega à escola. E, esse é o local onde o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre a pessoa (LABAN, 1990).

Para Godoy (2003), ao se considerar a Dança como uma experiência de arte criativa e educacional, garante-se aos alunos uma maneira de vivenciar valores estéticos descobertos na realidade, usando experiências motoras criativas baseadas na instrução. Partimos do princípio de que todos nós, que somos corpo, podemos: criar, aprender, exercitar, reinventar, assistir e refletir sobre Dança ou sobre as diferentes danças.

A linguagem da dança, como processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais, leva o aluno a experimentar novas possibilidades no plano do exercício da criação e de integração de um grupo (BRASIL, 1997). Essa idéia de processo, instrumento e exercício ganha amplitude quando se refere ao ser em movimento tendo em vista o seu aprimoramento como presença ativa no mundo, marca de seu tempo e da história a ser construída, tanto de vida como do seu grupo social.

Por isso defendemos o estudo da Dança que se inicia na escola a partir das formas básicas universais de movimento (andar, saltar, correr, entre outras) e, não a partir da preparação de um espetáculo com padrões de movimentos estereotipados. A ênfase está no processo de construção da linguagem que pode gerar uma criação (o espetáculo), mas como consequência de uma construção pessoal e coletiva e não como um fim em si. Para tanto, é necessário fazer com que os alunos, ao mesmo tempo em que tomam consciência do movimento, preservem a espontaneidade do mesmo e sejam incentivados em sua expressão criativa.

Foi nessas bases que formulamos nosso convite ao dançar para aquela comunidade. Depois de várias recusas em escolas e comunidades, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Rodrigues de Campos aceitou o convite. Estabelecida a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a respectiva Diretoria Regional de Ensino de Pirituba (Zona Oeste), efetivamos contato com a direção da escola, coordenação e professoras da 4ª série do Ensino Fundamental. Nos encontros seguintes discutimos nossa proposta e ouvimos sugestões de como implantá-la. A partir disto revimos as ações e decidimos que também ouviríamos a comunidade e os alunos. Assim foi que construímos o Projeto Dança Criança na Vida Real, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Unesp (PROEX) em parceria com o Banco Santander/Real.

Compartilhando as escolhas desde o início do desenvolvimento do projeto e sempre com base na reflexão que expomos a seguir, pretendemos contribuir com este relato de experiência como uma possibilidade de apresentação a vocês, alunos do curso de Pedagogia Unesp/Univesp, de um projeto no qual a dimensão cultural da formação docente, tanto inicial quanto continuada, visa à atuação no Ensino Básico. Desse modo, nesta oportunidade focamos a avaliação feita pelas professoras, das classes de 4ª série da referida escola, dos alunos-bolsistas dos Cursos de Licenciatura em Arte – Teatro e Licenciatura em Música do Instituto de Artes da Unesp-SP e dos pesquisadores, todos participantes da equipe responsável pelo projeto.

APRESENTANDO O PROJETO DANÇA CRIANÇA NA VIDA REAL

Dança Criança na Vida Real se constituiu como um projeto de ação cultural, cujo foco foi apresentar a linguagem artística da dança para crianças da periferia da zona oeste da cidade de São Paulo.

A proposta previu o entrelaçamento extensão, pesquisa e ensino por meio do desenvolvimento de ações multidisciplinares ao longo de 2008. Isso foi possível porque reunimos a experiência e esforços relacionados a trabalhos já em andamento, como o “Projeto de Extensão IAdança”, o “Projeto Núcleo de Ensino Dançando na Escola” e estudos do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, coordenados pela Prof^a Dr^a Kathya Godoy e pela Prof^a Dr^a Rita Antunes. Tais iniciativas pertencem ao Instituto de Artes da Unesp (IA/Unesp).

O Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, criado em 2006, reúne pesquisadores, alunos, mestres e doutores em distintas áreas voltados à formulação e discussão de projetos e ações no tema que a denominação do grupo inspira, tendo o corpo, o movimento e o dançar como objetos de estudo. O IAdança – Grupo de Dança do Instituto de Artes da Unesp foi criado em 2005 e desenvolve um trabalho de criação e de pesquisa do movimento corporal na dança contemporânea. O Projeto Dançando na Escola, desde 2004, tem como objetivo a introdução de uma visão artística e educacional da linguagem da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade.

O Projeto Dança Criança na Vida Real foi inovador justamente devido à possibilidade de unir três propostas convergentes para uma finalidade: o atendimento a uma comunidade socialmente excluída por meio do acesso a elementos da cultura diferenciados daquela em que está inserida. E, o aspecto desse projeto que ora destacamos refere-se ao fato de: 1) ter possibilitado ao graduando do IA entrar em contato com essa realidade por meio de ações artístico educativas que o projeto contempla. Esses alunos/bolsistas estiveram acompanhados de pesquisadores mais experientes, e nesse sentido houve impacto na formação deles por meio do aprimoramento como artistas/bailarinos/intérpretes; como educadores (proponentes das oficinas) e pesquisadores (na observação assistemática e coleta de depoimentos das crianças); 2) ter colocado as professoras das classes participantes em contato com as possibilidades concretas e resultados apresentados pelos alunos, advindos da prática corporal no contexto da dança como componente integrador do currículo escolar.

ABRINDO PORTAS PARA A DANÇA

Todo o planejamento das atividades da ação cultural em Dança que empreendemos na escola escolhida foi pautado no levantamento prévio de informações sobre os alunos, seu cotidiano, seus hábitos e a comunidade em que estão inseridos.

Parte destas informações foi obtida em entrevistas com os profissionais da escola, em dados objetivos da Secretaria Municipal de Educação e em conversas informais com pessoas da comunidade escolar. Entretanto, a referência mais forte foi o que somente as próprias crianças poderiam nos fornecer sobre um quadro, ainda que delineado, de suas experiências e necessidades.

Já no primeiro contato, fizemos entrevistas informais com algumas crianças de cada classe, aleatoriamente, a fim de vislumbrar o perfil do público envolvido. Ao final, replicamos algumas questões e completamos com outras. Poucos alunos disseram não saber dançar; vimos que a maioria se interessa e tem prazer em dançar; que a Dança é identificada com a seqüência de passos a ser realizada num determinado estilo musical; há uma influência grande de determinados estilos de música na comunidade em que os alunos estão inseridos e nos seus hábitos culturais.

Desse modo, julgamos apropriado o desenvolvimento de jogos teatrais nos quais o uso do movimento expressivo foi a matéria-prima para a criação e improvisações cênicas em Dança nas quais a referência de ação foi a *jam sessions*. Essa estrutura é muito usada por músicos, pois se caracteriza pela improvisação a partir de uma frase musical indicada e em Dança, usamos temas corporais com alguns passos específicos de dança para iniciar a seção. Nesse sentido, a Dança que levamos para a escola procura preservar a liberdade de expressão de cada um, sem a cópia de modelos pré-determinados, a fim de expandir a percepção dos alunos em relação ao próprio corpo e suas possibilidades de movimentação. Investimos fortemente, então, em mostrar aos alunos que dançar é uma atividade potencial de todo ser humano e que cada um pode ter sua forma de expressão inserida em um fazer coletivo.

A seguir, apresentamos dados que mostram a repercussão desse fazer coletivo na formação continuada de professores e de professores pesquisadores, as impressões relatadas pelas professoras das 4^{as} séries da escola, bem como na formação docente inicial dos alunos bolsistas e pelos pesquisadores que participaram ativamente do projeto.

EM CENA: OS PARTICIPANTES DESSA DANÇA

As cento e sessenta crianças das classes de 4^a série foram os participantes que estiveram sob o foco direto do projeto. Além dos registros das manifestações corporais obtidos

por filmagem durante os encontros vivenciais, também desenhos e depoimentos pessoais nos permitiu constatar que os resultados foram além do objetivo de lhes apresentar a Dança. Eles nos mostraram em imagens e palavras, que estabeleceram identificação e prazer com a prática corporal de sensibilização para a Dança, que também os afetou em aspectos como o cultural e social.

Esses aspectos também foram ressaltados pelas quatro professoras das classes participantes. Duas delas deixaram registradas e autorizaram divulgar o filme em que relatam suas impressões e as mudanças que observaram em seus alunos, correlacionando-as a nossa atuação no projeto. Foram unânimes quanto à desenvoltura e aderência às atividades, até mesmo dos mais tímidos. Citam conversas entre os alunos e deles com elas a respeito dos conteúdos e das pessoas do nosso grupo com os quais entraram em contato, demonstrando curiosidades, interesses e reflexão em sala de aula, no sentido da criação de valores culturais a partir das relações humanas; além da grande expectativa de todos pela ‘aula’ seguinte.

Não obstante, à prioridade desses resultados, destacam-se, nesta oportunidade, outros depoimentos não menos relevantes produzidos paralelamente ao trabalho com as crianças, fruto da observação mútua e da auto-observação dos profissionais atuantes.

Por referirmo-nos a profissionais experientes e alguns inclusive em pesquisa aplicada em Educação, entendemos suas colocações já resultantes de reflexão tanto coletiva quanto individual como a análise/síntese mais original, desse ponto de vista, sobre o projeto em tela. Assim, selecionamos alguns depoimentos para ilustrar o que representam o esse processo de elaboração, aplicação e reflexão do projeto trabalho realizado. Cabe enfatizar que selecionamos apenas alguns desses depoimentos neste texto, mas que o livro digital produzido sobre o projeto (GODOY; ANTUNES, 2008) relata na íntegra todos os dados obtidos na escola.

Flávia Coelho

(graduanda cursando Licenciatura em Arte –Teatro no IA/Unesp-SP)

Dança e criança. Ensinar Dança. Aprender.

Antes de ir à escola, durante a elaboração das oficinas e reuniões para discutir o projeto, me perguntava se era necessário ensinar Dança. Pelo que me lembrava, quando criança aprendia a dançar sozinha. Ou melhor, observando as diversas danças com as quais tinha contato, aprendia imitando. O que na verdade me inquietava era saber se era necessário ensinar um certo tipo de dança.

Após essa etapa de elaboração das oficinas, quando fiz parte dos propositores de cada oficina, comecei a ver a nossa intervenção com outros olhos. O que levamos para as crianças, afinal, não foi um certo tipo de dança. A partir de um modo de criação coletiva, que foi trabalhado no grupo IAdança, pudemos levar para as crianças um mundo de possibilidades. Apresentamos àquelas crianças um tipo de criação que não passa apenas pela imitação. Pudemos mostrar que não existe um padrão a seguir, obrigatoriamente. O que mais me encantou foi ver as crianças descobrirem que sabem um tipo de dança, uma Dança que é própria de cada um. E que essa Dança acontece em cada um e também no grupo.

Chegando à escola e conhecendo as crianças, auxiliando na aplicação das oficinas, percebi que o aprendizado que construímos lá era ainda mais importante do que havia imaginado. Apresentar um tipo de dança onde cada um pode e deve se colocar. Onde a criança não é mero repetidor de passos prontos, mas deve criar. Uma Dança que não tem certo e errado, mas jogo e interação. Talvez não precisássemos mesmo ensinar ninguém a dançar, mas certamente ensinar a criar, se colocar em foco, se colocar em cena, jogar e interagir com o grupo em que estão. Foi isso que ensinamos para e com essas crianças, aprendemos com elas também. Isso é mais do que dançar, sem deixar de ser Dança e expressão artística”.

Julianus Araújo Nunes

(graduando cursando Licenciatura em Música no IA/Unesp-SP)

“Quando penso no projeto não posso deixar de lado o processo que passei para que minha participação fosse efetiva. Inicialmente eu pude pensar como poderia proporcionar aos participantes uma forma de interação com a Música e a Dança e então, ao buscar ajuda em autores como Gordon (2000), Dalcroze discutido por Fonterrada (2008) e Laban (1978,1990), foi elaborada a oficina Música, Movimento e Dança. Ao ministrar a oficina pude perceber a reação dos participantes e dessa forma pude perceber como coordenar as atividades e até

mesmo modificar uma atividade ou outra. Isso permitiu que eu refletisse sobre minha prática pedagógica para então melhorar as oficinas e minha atuação como professor.

Logo o projeto foi para mim uma relação de troca com os alunos: eu pude oferecer a eles uma forma de interagir e vivenciar elementos formais da música como o pulso e a métrica e por outro lado eu aprendi com os alunos desde antes de ministrar a oficina, enquanto eu a preparava e pensava nas atividades; enquanto ministrava a oficina, tomando decisões sobre como conduzir a oficina; e por fim ao refletir sobre como a oficina foi conduzida e como posso melhorar a minha prática em sala de aula”.

Natasha Curuci

(Graduada Licenciada em Arte – Teatro pelo IA/Unesp-SP)

“Dança criança!”. Quando penso em todo o processo pelo qual passamos junto com os educandos, uma palavra me vem à cabeça: Experiência. Segundo Jorge Larossa (2004), um espanhol filósofo da educação, a experiência é o que nos atravessa, nos acontece, nos faz sentir e a partir dela construímos um conhecimento que nos é próprio, uma vez que nasce de nossas vivências. Em um processo de aprendizagem pautado na experiência, tanto o educador quanto os educandos se disponibilizam para que algo os aconteça e, dessa forma, eles possam construir algum conhecimento.

E foi isso que nos aconteceu: experienciamos. Investigamos juntos possibilidades de relação com a Dança e com o corpo que se movimenta expressivamente. A vivência para nós, educadores, iniciou-se já na preparação dos jogos e das dinâmicas que desenvolveríamos na escola. Em cada vivência compartilhada com os alunos, repensávamos as atividades e as dinâmicas. Por isso, este processo foi muito construtivo para mim, aluna do quarto ano de Licenciatura em Artes.

Preocupamo-nos com cada atividade, para que a investigação do corpo acontecesse aos educandos, apesar do curto espaço de tempo que tínhamos. Dessa

forma, procuramos aproximá-los da linguagem artística da dança, por meio de atividades, oficinas, apresentação de vídeo e de uma curta coreografia executada por nós, propositores do projeto. A experiência, bem como o conhecimento, se construiu no fazer artístico, no apreciar e no refletir sobre a Dança”.

Claudia Rosa

*(Professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de São Paulo
– Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA-Unesp-SP)*

“Posso dizer que a minha participação neste projeto se apresentou disposta em três momentos: a Preocupação, a Reflexão e a Realização.

A Preocupação se manifestou durante o processo de elaboração das oficinas buscando proporcionar às crianças vivências prazerosas e significativas.

Durante todo este processo os questionamentos e Reflexões se fizeram presentes, mas que culminaram em momentos de grandes Realizações ao ver em cada rostinho das crianças o prazer em criar, brincar, apreender, ensinar, dançar...”

Fernanda Sgarbi

*(Professora de Educação Física da Rede Pública do Município de São Paulo
– Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA-Unesp-SP)*

“Pesquisar, discutir, elaborar, fazer, refazer, experimentar, vivenciar... Estas ações fizeram parte do Projeto Dança Criança na Vida Real.

Todas as nossas práticas foram permeadas pelo trabalho coletivo, o qual foi sendo construído pela originalidade de cada um dos integrantes do grupo de pesquisa “Dança: Estética e Educação” e pela reflexão de cada um, de todos e com todos ao mesmo tempo.

Ao olhar para essa construção, pude perceber a importância do processo de transformação do saber ao saber/fazer. E, foi por meio da prática reflexiva que

nossas intenções, nosso saber se transformou em saber/fazer, construído na prática, com a escola, os alunos e o grupo de pesquisa. Isto envolveu vários momentos: o planejamento das oficinas, a aplicação e a experimentação com o grupo IAdança, o desenvolvimento das oficinas na escola e, a avaliação destas para uma nova ação, uma nova estratégia.

Todos esses momentos envolveram o refletir antes, durante e após a ação.

A reflexão anterior à ação aconteceu no planejar a oficina, no pensar nas “cartas da manga” e no experimentar as atividades com o grupo IAdança. Tudo isso para nos prepararmos para lidar com as situações imprevistas da prática com maior segurança.

As adaptações que aconteceram no momento de realização da oficina, aquelas sem um planejamento prévio, fizeram parte da reflexão durante a ação para reformularmos a prática, tornando-a adequada ao contexto dos alunos.

E, a reflexão sobre a ação que realizamos coletivamente, ressaltando os procedimentos utilizados, as respostas dos alunos, o que funcionou, o que não funcionou e como poderíamos melhorar.

Esses momentos foram preciosos! Eles revelaram o prazer de ser professora. Eles contribuíram com a minha formação como pesquisadora e educadora.

Enfim, participar desse processo foi significativo, pois aprendi junto ao grupo a olhar para uma prática, refletir sobre ela, sugerir estratégias e, a partir daí, construir um novo conhecimento. Um conhecimento específico; ligado à ação e construído por meio dela”.

Rosana Pimenta

(Professora de Arte da Rede Pública Estadual de São Paulo - Licenciada e Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação do IA/Unesp-SP)

“Participei do projeto “Dança Criança na Vida Real” como integrante do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação. Assim, não participei da elabora-

ção e concepção das atividades idealizadas para o desenvolvimento do projeto na escola. Mas da reflexão e do estudo que fizemos dessas atividades no grupo de pesquisa. Com isso, tive a oportunidade de partilhar com o grupo minha experiência como educadora bem como da aplicação, na escola, dos roteiros preparados para o primeiro e o quarto encontro com as crianças”.

AS MARCAS DA DANÇA

O Projeto Dança Criança na Vida Real foi uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Como um vir-a-ser, gerou no grupo oportunidades de aprendizagem e contato com o conhecimento por meio de situações nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com todos que dele participam. A partir dessas premissas, sentimos, vivemos, agimos e refletimos durante sua realização, selando compromisso único com a comunidade com a qual trabalhamos, caracterizando-o como um projeto de ação sociocultural.

Ele se realizou deixando suas marcas. As ações fomentaram um novo interesse pela Dança, assim como ampliou esse universo para as crianças.

Realizar este projeto de ação cultural implicou em acionar os poderes instituídos na expectativa por transformação. O alcance real da ação empreendida escapa das possibilidades de análise material dos registros que nossos olhos observadores, mesmo quando atrás de câmeras, captaram das manifestações corporais e simbólicas dos participantes.

Rita Antunes, também coordenadora do projeto, enfatiza nosso empenho para que os professores em formação e as titulares das classes escolhidas observassem as crianças entrarem em contato com o universo da Dança, vislumbrando a arte no palco do seu dia a dia, da sua Escola, com seus colegas e Mestres, conosco. E, além disso, pisassem o palco, seu lugar e lugar comum de trânsito, revestido de som, em cena.

Sonhamos e vimos juntos que o sonho era possível; porque foi passível da nossa determinação e ação. E, o material produzido foi apresentado e disponibilizado para a Escola. O livro digital Dança Criança na Vida Real (ISBN 9788562309007), organizado por Godoy e Antunes (2008), totalmente ilustrado, é uma produção bibliográfica que se caracteriza como um material pedagógico para formação de professores. Nele encontramos a descrição do fazer e do refletir (todas as ações, depoimentos, oficinas, etc) em forma de texto (DVD ROM) e em forma de vídeo (DVD Documentário). O livro encontra-se disponível nas bibliotecas dos campus da Unesp para apreciação e consulta.

Tanto os estudantes quanto as professoras se declararam satisfeitos e motivados, não menos que a equipe responsável, a continuar nesta perspectiva profissional altruística trazida por este trabalho, impregnado e permeado pela experiência amorosa que marca o humano como presença criativa e criadora de valor. Ponto de partida para o delírio de novas jornadas, abertura de novos caminhos a partir dos atalhos que os dados de que ainda dispomos possam sinalizar, a exemplo do *Projeto movimento e cultura na escola* em continuidade a essa iniciativa, cuja avaliação apontou para a inclusão de pontos como atenção à família dos alunos e à formação em serviço dos professores.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARO, Antonio. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Unesp, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte**. 2003. 2 v. il. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs). **Dança criança na vida real**. São Paulo: Unesp/Instituto de Artes, 2008.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical, competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

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

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAROSSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-65.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BIBLIOGRAFIA



MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MIRANDA, Regina. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Dorotéa Kerr

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Neste texto objetivo apresentar algumas idéias sobre musicalização no ambiente escolar, formuladas por Villa-Lobos e Dalcroze. Pretendo, também, apresentar a trajetória história dessa atividade no Brasil para suscitar reflexões sobre o momento que se anuncia com a obrigatoriedade da música na escola.

Palavras-chave: Educação musical, Canto orfeônico, Educação musical informal.

Em 18 de agosto de 2008 foi promulgada a lei nº 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica¹. O movimento que culminou com essa lei partiu de músicos e educadores musicais, liderados pelo organista carioca Felipe Radicetti. Foi criado o GAP (Grupo de Articulação Parlamentar) que organizou a movimentação política necessária para atingir os objetivos propostos². No âmbito político, em Brasília, o grupo apresentou palestras para senadores e organizou mesas de debates; na Câmara Federal, ações mais pessoais foram realizadas para pressionar os deputados. O tema foi também levado para discussões em congressos de professores e pesquisadores em música (como o da Associação Brasileira de Educação Musical). Um site uma comunidade no Orkut, com espaço para manifestação do público, foram abertos pelo GAP que, por fim, contribuiu para elaboração do texto da lei e de sua justificativa. Manifestações favoráveis vieram de vários setores, principalmente, de pessoas ligadas, de alguma forma, à Educação Musical. Talvez não se tenha tido, até então, a conjunção de um movimento tão bem organizado e as condições propícias para o êxito. Em entrevista, Radicetti afirmou:

1. Lei 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º, art. 26, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “Art. 26 § 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR) Art. 2º (VETADO) Art. 3º. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad.

2. Contou a participação de vários docentes, entre elas as Profas. Dras. Liane Hentschke, Luciana Del Bem, da UFRGS, dos senadores Cristovão Buarque e Roseane Sarney.

É muito importante que os Educadores Musicais sejam conhecidos como vencedores, que eles sirvam de exemplo para os outros setores. É muito importante que a gente cuide para que a imagem dessa conquista não seja maculada a ponto de se transformar num fracasso. A aprovação da lei em tempo recorde é um grande avanço e em três anos os governantes vão ter que “rebolar” para resolver isso. Mas cabe à classe de Educadores Musicais, a partir deste novo paradigma, criar outras frentes de luta para avançar no que se refere à especificidade, assim também como uma vigilância muito grande da sociedade civil para que a Educação Musical seja implantada com qualidade nas escolas. É um momento não somente para se manter a pressão política acesa, mas para fortalecer essa conquista mesmo que ela tenha sido parcial. A sociedade civil tem que estar o tempo todo informada para que ela cobre dos governantes a implantação da lei com qualidade para a Educação (ENTREVISTA, 2008).

Com o apoio de tantos, o GAP conseguiu também chamar a atenção da mídia, que se tornou uma grande aliada, principalmente quando foram organizadas apresentações musicais e depoimentos de artistas. Com tudo isso, o GAP conseguiu mais de 11.000 assinaturas ao documento de solicitação da obrigatoriedade do ensino de música enviado ao governo.

Para se entender porque se iniciou a discussão que deu origem à promulgação da lei, abordarei alguns aspectos que têm caracterizado o ensino de música, dentro do conceito de *musicalização* no ambiente escolar, principalmente no sistema público de ensino. Irei me ater a algumas idéias defendidas no século XX que, pela proximidade, oferecem mais possibilidades de influência sobre o que ainda pensamos e como direcionamos os nossos atos e atitudes nesse domínio.

Parece-me que uma grande questão pode ser colocada ainda hoje: que tipo de educação musical se deseja? Uma voltada para o ensino da linguagem musical, ou seja, baseada no ensino de teoria, solfejo, ritmo, subáreas tradicionais da música ou outra que proclama a prioridade da experiência musical no processo cultural amplo, sem se apegar ao “adestramento”, por meio da aprendizagem da linguagem?

No primeiro caso, quando se pensa em ensino, no adestramento e no manejo da linguagem musical valoriza-se a obra musical composta em sua materialidade documental que é a *partitura*. Essa é a grande diferenciadora da aprendizagem musical formal e informal – saber ler os símbolos musicais e transformá-los em música. E, talvez, este seja o aspecto que mais distancia as pessoas da música e provoca expressões como: “é muito difícil aprender”, “impossível para mim”, “não consigo entender essas “bolinhas”, “tenho pavor de solfejo”.

Assim, a leitura musical e o domínio sobre a linguagem da partitura tornam-se apátrio daqueles que adentram ao universo musical tradicional, que têm talento, aptidão inata – essa qualidade excepcional sanguínea, senão divina –, em suma, que têm potencial para ser artista, traço remanescente do pensamento romântico sobre o “gênio” e que permanece entranhado em nossas concepções culturais sobre música. A estas, outra veio a ser anexada: a música como um meio para desenvolvimento integral do ser humano, para contribuir para sua “humanização”. Contudo, alguns exemplos históricos de sociedades consideradas musicais, mas que se mostraram violentas e cruéis em determinados momentos da História, não permitem que essa concepção seja tratada com muita seriedade.

No segundo caso, sem sua grande “aura”, a arte foi tirada de seu pedestal e colocada no centro da vida social, como um bem a ser usufruído e participado por todos, em maior ou menor grau e, principalmente, de modo informal, isto é, sem necessidade de estudo específico. Se a primeira trazia embutidos ideais românticos sobre o artista, a segunda baseava-se principalmente na experiência como fonte primeira para a aprendizagem, um dos traços das idéias da Escola Nova, trazida para o Brasil por Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey (1959-1962).

Mas essa divisão, até certo ponto simplista, conseguiria descrever o papel dessas duas posições que, historicamente, parecem antagonicas? Poderia dar conta de explicar a função do ensino de música na(s) sociedade(s)?

Não, certamente. O próprio sistema de Villa-Lobos – o Canto Orfeônico – bem estruturado em torno do ensino da linguagem musical, não teria sido possível sem a existência da Escola Nova, pois esta foi necessária para que suas idéias sobre o ensino de música tivessem tamanha aceitação e implantação. E, além disso, a aprendizagem informal, bem exemplificada por muitos grandes músicos da chamada música popular, certamente pode atender a um modo de produção musical, mas não a todos – como às orquestras, por exemplo.

Pode-se dizer que o projeto do Canto Orfeônico representou a primeira política pública na área da educação musical que veio a alterar os currículos escolares por meio da implantação da música como disciplina obrigatória, segundo o decreto federal nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. Não era um decreto que visava apenas ao ensino da música: completava-se com outros cinco decretos que compunham a Reforma Francisco Campos³.

A área de ensino da música foi beneficiada, veio a atingir a amplitude que Villa-Lobos desejava e acompanhou o pensamento educacional que visava à centralização da educação. Se até então o ensino no Brasil era

3. Esses decretos tratavam da criação do Conselho Nacional de Educação, da criação do sistema universitário e da organização da Universidade do Rio de Janeiro; da estruturação e reorganização do ensino secundário e do ensino comercial. A música entrou no decreto que dispunha sobre a organização do ensino secundário, que até então englobava cursos do tipo preparatório, do tipo propedêutico.

descentralizado, com os estados e províncias autônomos na sua organização, a nova direção impulsionava a centralização, como, por exemplo, com a criação do Conselho Nacional de Educação que visava dar uma estrutura orgânica ao sistema em todo o território nacional.

De início, a atuação de Villa-Lobos restringiu-se às escolas públicas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como uma espécie de centro de experimentação antes da propagação nacional. Em 1932, foi criado o SEMA – Serviço de Música e Canto Orfeônico –, que recebeu nomes diferentes, conforme as necessidades da política educacional. A partir de 1933, passou a ser denominado Superintendência de Educação Musical e Artística; de 1936 em diante, ficou conhecido como Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal.

O convite a Villa-Lobos partiu de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, e o maestro e compositor logo sintonizou suas ideias com as da educação renovada, divulgadas por Teixeira.

Não eram totalmente novidade as concepções sobre o ensino de música em âmbito maior do que aquele realizado nos Conservatórios de Música. O próprio Villa-Lobos as difundira no estado de São Paulo, a partir de 1930, quando de volta da Europa realizou excursão por 54 cidades do estado, acompanhado de músicos como as pianistas Guiomar Novaes, Lucília Villa-Lobos, Antonieta Rudge e Souza Lima, do violinista Maurice Raskin e da cantora Nair Duarte. A excursão envolvia a realização de conferências, palestras e concertos, cujo foco era a música brasileira de autores nacionais, além de concertos corais destinados a agregar a população local. Essa excursão foi bastante divulgada, mas sabe-se hoje que o mérito pela criação do Canto Orfeônico não cabe somente a Villa-Lobos. Em 1914, Fabiano Lozano (1886-1965), músico espanhol radicado em Piracicaba, criara o Orfeão Normalista, considerada a primeira tentativa de fundar um coral em uma escola. Do Coral passou para a criação de uma Orquestra e para o Orfeão Piracicabano que congregava pessoas da cidade.

A fama pela introdução do Canto Orfeônico, entretanto, coube a Villa-Lobos. O sucesso de sua iniciativa pôde ser verificado pela notícia de um concerto vocal que foi organizado no campo da Associação Atlética São Bento, em São Paulo, e que reuniu de 12.000 vozes de várias profissões (professores, operários e militares), além de estudantes. Segundo Paz (1999, p.15) essa manifestação foi para Villa-Lobos uma “exortação cívica” e evidenciava a eficiência da propaganda, do estímulo às massas e do uso de vários meios de comunicação como panfletos distribuídos em escolas, fábricas, academias, e lançados por aviões, além da maciça divulgação na imprensa local.

Segundo afirmou Villa-Lobos (1946, p. 502), o momento era propício para “[...] realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da nossa Pátria”. A repercussão da excursão

e do evento foi tão positiva que foram repetidos na Capital Federal, resultando no convite mencionado de Anísio Teixeira para que viesse a integrar o movimento de reestruturação do ensino brasileiro.

O projeto de Villa-Lobos trazia a novidade de vislumbrar que o ensino de música era uma possibilidade para todos, por meio do “ensino popular” (1946, p.498), acessível a todas as classes sociais. Seu projeto estabelecia, com clareza, os níveis e o caminho por onde deveria ser iniciada a formação musical: “[...] a iniciação segura do ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes”, chegando depois à leitura, e após “[...] às sensações de ordem propriamente estéticas”. Apresentava, também, o meio que considerava superior a todos os outros, pelo seu poder de socialização – *o canto coletivo* – que “[...] predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade da renúncia ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana [...]” (1946, p. 500).

E enfatizava como característica principal desse processo educativo a de servir como formador da moral e do senso cívico da infância brasileira.

Para instrumentalizar o projeto, advogava que a música folclórica deveria ser o seu carro-chefe, por ser facilmente assimilável pela criança acostumada aos brinquedos ritmados, às canções de roda do universo imediato das experiências infantis de então. A essas canções folclóricas, outras deveriam se agregar, compostas ou arrançadas por compositores; as melodias recebiam letras que exaltavam os princípios da visão mítica da integração racial brasileira, as belezas naturais da pátria, ou letras de valorização do trabalho e, o que tem sido sempre criticado, letras de de saudação a Getulio Vargas.

A questão do emprego da música nacional era colocada de forma clara. A criança deveria ser formada não apenas pelo estudo dos grandes mestres estrangeiros (europeus, sobretudo, era o que se praticava), mas também por meio das melodias e dos ritmos do próprio folclore nacional.

Sua opção pelo nacional era tão forte que, para Villa-Lobos, o ensino voltado para os mestres da música estrangeiros poderia ser considerado tradicional e, até certo ponto, ser condicionador do gosto musical voltado exclusivamente para a arte externa e, portanto, distanciado do espírito nacional. Não combatia esse ensino, entretanto; afinal sua formação também se deu dentro dessa tradição. Mas atribuía-lhe eficácia se viesse a “[...] ser ministrado simultaneamente com os conhecimentos da música nacional” (1946, p. 504). Em caso contrário, era um ensino de elite, “[...] um adorno raro, uma diversão mundana e luxuosa ou um passatempo das elites”. Coerente com os novos tempos, Villa-Lobos não era contraditório.

rio ao criticar a própria fonte musical da qual bebera – a tradição europeia –, mas entendia que vivia um momento novo, de educação musical voltada para as massas, e que deveria acompanhar os objetivos cívicos e nacionalistas da época.

As ideias e atitudes de Villa-Lobos podem ser também entendidas no contexto da nascente sociedade de massas, na qual e para a qual os bens culturais precisavam ser adaptados e produzidos em outra escala e com outras conotações. A percepção de que vivia um momento de transformação cultural atingia Villa-Lobos que reconheceu, em 1935, em uma conferência para professores e alunos das escolas secundárias de Buenos Aires, que o “declive do gosto artístico”, que observava na cultura brasileira, era resultante de quatro grandes causas: “[...] vitrola, cinema, *sporte* e carnaval [...]” (VILLA-LOBOS, 1937, p. 397).

Para Alessandra Lisboa,

[...] a implantação do canto orfeônico como disciplina nas escolas públicas, de acordo com as idéias de Villa-Lobos, traria os seguintes aspectos: solucionaria o problema da educação musical como monopólio de elite ao incluí-la num modelo de ensino popular: faria com que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma ‘pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio’; formaria, assim, uma consciência musical brasileira entre a infância e juventude que reformaria aos poucos a mentalidade das gerações futuras; e aproveitaria a música como elemento educativo de formação moral e cívica. Na conquista de todos esses objetivos, a música então encontraria seu papel dentro da ideologia nacionalista, unindo e integrando a idéia de povo e de raça brasileira às suas raízes, por meio do canto orfeônico (LISBOA, 2005, p. 30).

Munido de todos esses objetivos, o Canto Orfeônico tinha condições de ter sucesso em uma sociedade em trânsito para a sociedade de massa e de meios de comunicação de grande alcance, uma sociedade que mantinha um pé na tradição e outro na modernidade tecnológica, que logo chegaria. Aos compositores, maestros e músicos diante do impacto da criação do mercado de consumo para músicas populares, diante da evasão do público às obras vanguardistas e do pequeno público para música erudita, restava pouco mais do que reclamar da ausência de entendimento, da falta de conhecimento musical e de sensibilidade por parte do público que deveria ser musicalmente educado, ou reeducado, para a cultura superior (ainda hoje se fala muito em “formação de público para a música de concerto”). A cultura era assim entendida, como apontou Elias, como um dos componentes fundamentais do processo civilizador, no qual se “[...] levava em conta o desenvolvimento da humanidade ou de determinadas sociedades de um

estágio menos para um mais avançado” (1997, p. 121). O momento era, então, propício para se tomar medidas educacionais e, entre elas, a imediata disseminação do ensino musical para um número muito maior de pessoas, por meio da escola pública. Essa atividade de musicalização deveria formar ouvintes que saberiam reconhecer a boa música e diferenciá-la das ameaças que se prenunciavam por parte da chamada indústria cultural.

A preocupação que se abatia então no Brasil era vista com intensidade na Europa. Em 1905, o músico e pedagogo suíço, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) escreveu: “Se se quiser que o gosto musical, ao invés de ser um privilégio das classes superiores, penetre em todos os recantos mais profundos da sociedade, reitero que a educação musical, do mesmo modo que a instrução científica e moral sejam efetuadas nas escolas” (apud FONTERRADA, 2001, p.131).

A educação de massa era também um problema para a educação geral. Reconhecida como elemento importante para o crescimento da economia capitalista, os estados deveriam prover boa formação ao cidadão, ator e objeto do desenvolvimento econômico da Europa e dos Estados Unidos que passaram a partilhar mercados, guerras, e domínio político. A educação precisava passar por mudanças, e a música, vista como parte da formação ideal, deveria estar presente.

As primeiras tentativas foram feitas com os chamados “métodos ativos” de ensino musical. Atemorizados pelos malefícios que a nova ordem sociocultural preconizava - como a perda de identidade pessoal diante da cultura massificada e popular a partir da quebra dos valores artísticos do passado e da própria ideia de arte - músicos e pedagogos musicais investiram na formulação de novas metodologias para o ensino da música. Certamente, eram métodos europeus surgidos da configuração daquele sistema de ensino então rígido, punitivo, cerceador, para conclamar visão mais aberta e propícia a reconhecer também o corpo, o movimento, a agitação da criança.

No quadro geral, a música e o aprendizado musical passaram a interessar outros domínios de conhecimento, voltados para o estudo e entendimento do ser humano, de sua psique e funcionamento mental. Começaram a surgir os primeiros estudos sobre escuta musical, sobre os mecanismos da aprendizagem musical, sobre talento musical. Carl Seashore (1866-1949), psicólogo americano, criou, em 1919, testes para medir o talento musical. Elaborou 260 questões voltadas principalmente para medir a capacidade auditiva do sujeito. Embora fosse um teste para reconhecer talento, essa avaliação fixou-se na questão da escuta e falhou em atingir seu propósito por falta de instrumentos de natureza qualitativa, ainda difíceis de serem aplicados naquele momento.

Esse trabalho, considerado pioneiro, evidencia também uma novidade: a procura por outras respostas para a questão da aprendizagem musical no campo da música e de ativida-

des artísticas por meio de pesquisas de caráter científico. Entretanto, os pesquisadores que se dedicavam a esses estudos mantinham ainda como padrão o modelo musical tradicional, com seus princípios sedimentados sobre as noções de talento, genialidade e dom, idéias que anos mais tarde vieram a ser questionadas por outros educadores que estendiam a todas as pessoas a capacidade de fazer e usufruir música.

Os testes e seus resultados não foram bem recebidos, embora Seashore tenha mantido seguidores nos Estados Unidos até meados do século XX. Estudiosos de correntes opostas passaram a estudar se a habilidade musical ou o talento seriam transmitidos geneticamente ou resultariam apenas do ambiente cultural. Esses estudos surgiram, principalmente, a partir da década de 1960, eram de caráter interdisciplinar trazendo contribuições da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, como os de Anne Anastasi (1908-2001), sobre hereditariedade e meio ambiente na questão da aprendizagem musical, de Sloboda, em 1985, e David Hargreaves (1939), no ano seguinte, sobre crianças de idade pré-escolar até a adolescência. De um certo modo, essas pesquisas subtraíram o estudo da música do âmbito dos músicos treinados, como instrumentistas, regentes e cantores, para ser objeto de estudo de outras áreas. Outra área de conhecimento que também veio a participar foi a filosofia da música, que se tornou importante para os educadores musicais, tanto aos que buscavam alternativas para uma educação musical utilitária, quanto para os que procuravam uma passagem para a educação musical de natureza estética. Ao lado da psicologia social conhecida pelos filósofos, eles trouxeram à tona a discussão sobre o valor da música para e na sociedade atual, na qual se vende a ideia de música como fonte de entretenimento e de lazer, deixando de lado o estudo científico sobre a importância dessa arte para o ser humano, como meio para fornecer condições para sua formação total.

Nesse momento do texto, nada melhor do que ler o texto de Marisa Fonterrada De Tramas e Fios, cap. que trata dessas primeiras pesquisas em detalhe.

Outra corrente foi representada por aqueles que receberam contribuições pedagógicas e psicológicas de Piaget. Entre esses estudiosos, destacou-se o professor britânico Keith Swanwick, criador do modelo conhecido como “Teoria da Espiral”, que percorre o caminho do intuitivo ao lógico, do individual ao universal; sua ênfase está no fato de que esse processo se dá por meio da interpretação pessoal, isto é, marcado pelas próprias experiências do sujeito e por sua própria interpretação.

Se essas posições geraram críticas e polêmicas na Europa e Estados Unidos, para a educadora Marisa Fonterrada faltou (e falta) aos educadores musicais brasileiros, na sua maioria, conhecer melhor as idéias desses autores para ancorarem suas práticas musicais que ainda são vistas como meios de entretenimento ou como exercícios e atividades para desen-

volver habilidades. Mantendo sua posição conciliadora e humanista, Fonterrada escreveu: “O que é mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, o que lhe dá possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo” (2001, p. 119). E concluiu enfaticamente: “Essa é a função da arte e deveria servir de bandeira a toda proposta de educação musical” (2001, p. 119).

Após o fim do ensino de música por meio do Canto Orfeônico, a partir dos anos 1960 alguns métodos europeus de ensino musical começaram a ser introduzidos no Brasil em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro e em escolas particulares de música que se dedicavam também à musicalização infantil. Esses métodos novos ficaram conhecidos como “métodos ativos” e alguns de seus representantes são o suíço Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), o belga Edgar Willems e o húngaro Zoltan Kodaly (1882-1967). Apesar desses métodos e suas abordagens terem sido importantes para fundamentar o ensino de música naquele momento, o impacto desses métodos foi pequeno entre os professores da escola pública. A partir de 1971, quando o ensino da música no sistema de ensino público foi substituído pelo ensino de educação artística, esses métodos não eram nem ao menos conhecidos pela maioria dos docentes dessa disciplina, os professores artisticamente polivalentes. O abandono, ou desconhecimento, dessas abordagens veio a afetar as próprias escolas particulares de música que voltaram às práticas anteriores de ensino, como a de iniciar a criança diretamente na aprendizagem do instrumento sem passar antes pela pretendida e desejável musicalização, segundo as noções básicas daqueles métodos. Com sua experiência na área, Fonterrada observou que:

[...] mesmo nas escolas em que se investe em aulas de musicalização, é comum que isso de dê de maneira pouco consistente, ocorrendo, muitas vezes, mais como recreação do que como fonte de conhecimento, contando-se, é claro, com notáveis exceções. No entanto, é preciso registrar que o esquecimento dos métodos ativos de educação musical em muitos espaços em que poderiam ocorrer vem sendo danoso ao ensino de música no País, provando duas posturas opostas: a que adota um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada descartando outras possibilidades, e a que ignora seus procedimentos e investe em propostas pessoais, geralmente não acompanhadas de reflexão, e baseadas em ensaio-e-erro que, em geral, privilegiam o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer (FONTERRADA, 2001, p. 122).

Embora diferentes entre si, ao enfatizarem determinados elementos, os “métodos ativos” mantêm algumas características em comum. A primeira característica reside no fato de

que são métodos fundamentados na e para a música europeia da tradição erudita, e foram criados por europeus para crianças colocadas em um meio cultural e educacional rígido, controlador e estrito. A segunda refere-se à constatação de que foram criados por músicos, os quais atuavam na vida musical de seus países como regentes, compositores e instrumentistas, e não por pedagogos. A terceira diz respeito ao fato de que seus autores demonstravam, em maior ou menor grau, preocupação com a democratização e ampliação do ensino musical.

Entretanto, vale ressaltar, os “métodos ativos” assentavam-se sobre novos pilares, comuns também a outras áreas artísticas e foram impulsionados pela possibilidade de interligação entre as artes sinalizada pela vida cultural moderna. Um desses novos pilares foi a descoberta do corpo e de suas possibilidades de movimento (o que não faltava na prática informal da música em um país como o nosso). A descoberta do movimento do corpo e a preocupação com o desenvolvimento da habilidade da escuta, aliadas ao ensino musical, tornaram-se os principais elementos da pedagogia defendida por Dalcroze – professor do Conservatório de Genebra.

A partir de sua experiência como professor e regente, Dalcroze apontou alguns problemas que existiam nas escolas de música da época e, segundo ele, dificultava a aprendizagem. O aluno deveria fazer seus exercícios de harmonia, de composição ou de contraponto por escrito, sem permissão para usar instrumentos de teclado para testá-los ou para servir de suporte. O princípio por trás dessa prática pedagógica era de que o aluno deveria valer-se apenas de sua capacidade de escuta interna ao compor. Dalcroze percebeu, entretanto, que essa escuta interna não acontecia com a maior parte dos alunos. Assim surgiu seu interesse em trabalhar, em primeiro lugar, com a habilidade da escuta visando criar condições para que o aluno a desenvolvesse. Quanto ao uso do corpo, Dalcroze também mencionou que suas concepções partiram da observação de que seus alunos tinham problemas para cantar por não saberem como emitir a voz porque não conseguiam controlar os movimentos necessários para a execução vocal. Surgidas a partir da observação, Dalcroze pretendeu que essas ideias básicas de seu sistema viessem a ter um status científico por meio da comprovação dos benefícios e da eficiência de seu método. E, antecipando-se a outros pedagogos, Dalcroze passou a alertar sobre a rotina escolar que não deixava espaço para a criatividade. Em 1905, em um artigo intitulado *Un essai de réforme de l'enseignement musical dans l'école (Um ensaio sobre reforma do ensino musical na escola)*, escreveu:

O ensino da música nas escolas não produz o resultado que se teria o direito de esperar, porque as autoridades escolares se fixam nas rotinas e nos inspetores de controle dos estudos (...) e como nenhum encorajamento é dado à iniciativa particular, àqueles funcionários que desejam sair dos caminhos batidos, o resultado é que nenhuma inovação de princípios se converteu em ensino, depois de tantos anos (apud FONTERRADA, 2001, p. 132).

Dalcroze incentivava que a condução do ensino musical deveria caber aos músicos, aos artistas, porque eles seriam “[...] os primeiros a compreender a necessidade de se introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores” (WILLEMS, 1985, p. 5).

É possível observar certa semelhança entre o pensamento de Villa-Lobos e de Dalcroze quanto à questão daqueles a quem caberia liderar a educação musical. No caso brasileiro, Villa-Lobos criou o Conservatório de Canto Orfeônico para formação específica de educadores que pudessem enfatizar a prática musical e que fossem habilitados ao ensino das chamadas matérias teóricas e pedagógicas.

Com relação ao impacto do ensino da música em uma sociedade de massa, Villa-Lobos poderia ter escrito este trecho, de autoria de Dalcroze, tal a semelhança entre seus pensamentos quanto ao poder controlador da educação musical. “[...] [a música] fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo os princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção de aspirações e vontades” (apud FONTERRADA, 2001, p. 127). Ambos estudiosos viam na arte uma função aglutinadora, capaz de permitir a expressão de sentimentos comuns, que Dalcroze chamava de “ritmos naturais”. Essas ideias pautavam-se em noções caras à época: o apego ao natural, como fonte da verdade; a ênfase no “método”, que deixa entrever a crença de que se poderia criar uma maneira única e definitiva de aprendizagem o que embutia a concepção e fé românticas na racionalidade e na ciência.

A preocupação com o alinhamento das pessoas e das massas fazia parte do pensamento do período e Dalcroze não foi o único a expressá-lo diante dos avanços de um novo grupo consumidor de bens culturais. Esses bens culturais, entretanto, estavam sendo produzidos por outro tipo de sociedade e de forma bem diferente daquela dos bens artísticos de valor eterno - assim entendidos - do século anterior.

À música não cabia apenas o papel de agente capaz de conter as massas, mas também o de formar o bom espírito do jovem, na fase da vida ideal para plantar as raízes do bem. O sistema educacional democratizado e ampliado deveria assumir essa função visto que a própria igreja estava deixando de produzir música. Essa instituição que fora, por séculos, um dos espaços mais importantes para desenvolvimento dessa atividade, estava em decadência. O vácuo, deixado pelo encolhimento participativo da Igreja, segundo Dalcroze, deixara caminho aberto para a secularização cada vez maior da música. Na utopia de uma sociedade em constante progresso, realizada por “vontades reunidas” que imporiam ideias comuns, a música teria um papel de destaque. Assim escreveu em 1905:

E não está, esta hora, em vias de soar, quando tantos artistas isolados sentem a necessidade de se agrupar para se conhecer, para o progresso e o triunfo do bem. Sim, chegou a hora em que, pelo esforço das vontades reunidas, se imporão as idéias comuns. E o tempo necessário para impô-las, nós o passaremos confiantes e felizes, pois marcharemos em falange cerrada, os olhos fixos no mesmo ideal e os corações batendo dentro do mesmo espírito (apud FONTERRADA, 2001, p. 131).

A questão da educação musical assumiu, assim, aspectos políticos e filosóficos que ultrapassam a simples transmissão do conhecimento musical. E o objeto dessa interferência pedagógica era a criança. Não se tratava apenas de “corrigir” o adulto, dando-lhe mais cultura musical, mas sim de forjar a criança nesse caminho.

Falta ainda mencionar a questão da liberação do corpo. Havia percepção de que a unidade – fusão entre música, palavra, gesto, movimentos comportamentais, elementos plásticos – não poderia acontecer facilmente em uma sociedade que via a música como uma das artes mais abstratas jamais concebidas pelo ser humano. Era, portanto, uma arte distanciada do corpo e que pertencia a uma essência superior, ao espírito. A superação dessa dicotomia não foi simples e nem, hoje, ainda o é. A liberação do corpo atingia bases profundas da sociedade da época – o bom comportamento, o controle emocional, o status social, o controle da mulher pelo ocultamento do corpo, o formalismo das muitas etiquetas.

A cultura popular que parecia manifestar, de forma mais viva, essa possibilidade integradora de diferentes aspectos era, ao mesmo tempo, coletiva e mobilizadora dos membros das comunidades. Assim, o melhor acontecia entre o “povo” e, para Dalcroze, nas festas religiosas que remontavam à Suíça do século XII. Para Villa-Lobos, esse “povo” estava no único livro que deveria ser lido: o mapa do Brasil.

O sistema proposto, tanto por Dalcroze quanto por Villa-Lobos, buscava integrar e trabalhar com a escuta ativa, a liberdade motora, o sentido rítmico, a espontaneidade e a capacidade de expressão a partir do desenvolvimento de movimentos que, hoje, parecem simples e banais, mas que se referiam à liberação do corpo que estava na ordem do dia naquela época. Hoje, diante da dança da garrafinha, dos movimentos do *hip-hop*, do *funk*, esse iniciar corporal pode parecer desnecessário e até ingênuo. Mas sua discussão é atual. Não foi por acaso que a primeira manifestação das Fábricas de Cultura, projeto de inclusão cultural do governo do estado de São Paulo, com implantação em andamento na capital, iniciou-se com um espetáculo teatral, corporal, musical entre adolescentes e jovens carentes. E os “cidadãos dançantes”, de Evaldo Bertazzo, bem demonstram a atualidade e o poder da movimentação corporal...

OLHAR DE UMA EDUCADORA MUSICAL

Vimos que a educação musical tem sido considerada primordialmente como o ensino da música da tradição erudita, ou pelo menos, como formadora de um possível ouvinte para as grandes obras clássicas. Em suma, a educação musical tem sido vista como um instrumento, também, para formação de público para a música de concerto, forma preponderante de apresentação no reino da música erudita.

Assim, quando os músicos referem-se à ausência do ensino de música na escola (pública), estão se referindo a um tipo de música – a erudita ou clássica –, aquela que se tornou a base formadora de nossa noção sobre o que é “a música”. Professores da disciplina e músicos têm um conceito sobre o que é música – preponderantemente aquela que é culta –, e a sociedade, representada por pessoas de todos os níveis e profissões, pode apresentar outro entendimento desse mesmo conceito. Para muitos, refere-se, primordialmente, à música popular ou à popular brasileira. Em uma pesquisa de Iniciação Científica apresentada em um dos congressos da UNESP, anos atrás, um aluno apresentou uma comunicação sobre o gosto musical entre os universitários. De seu questionário elaborado com questões fechadas só constavam perguntas sobre música popular brasileira, embora não fosse esse (ou não deveria ser) o único âmbito da pesquisa já que se falava em “música”. Não havia menção a outro estilo ou gênero, e nem mesmo às obras dos conhecidos objetos de filmes como Mozart, Beethoven, Chopin...

Pode-se observar, também, que de modo geral há rejeição àquela que é considerada mais comercial, exemplificada pela produção de música caipira, *pop*, *funk* e outras manifestações dominantes nos meios de comunicação. Assim, os vários grupos sociais elegem suas preferências e as diferentes “tribos” manifestam seu gosto.

Qualquer que seja, entretanto, a linha do educador musical, de um mesmo ponto todos parecem partir: o de não levar em conta a bagagem musical que as pessoas trazem simplesmente por viverem em uma sociedade na qual a música ocupa um espaço tão amplo. Há música em todos os momentos e, se quisermos, para todas as finalidades. Assim, como alguém poderia ser totalmente inculto ou inábil no ouvir, fazer, usufruir música, a não ser em caso de problemas físicos, hoje já contornados?

O não reconhecimento das experiências anteriores do aluno tem gerado preconceitos contra todos aqueles que não sabem ou não participam da linguagem musical erudita. Isso pode levar à fixação de sentimentos de rejeição, de desprezo, de antagonismo à atividade musical, ao cantar e ao tocar, daqueles que não são – ou não foram considerados – capazes de ouvir, de cantar e, por isso, taxados de desafinados, em algum momento, durante a exe-

ção de alguma atividade musical. “Sou totalmente desafinado, o professor de música do ginásio que eu frequentava afirmou...”; “Gosto de música, mas sou totalmente incapacitado para cantar, tocar qualquer coisa...”. Essas frases podem evidenciar inverdades que, se tornam verdades excludentes, impeditivas para muitas pessoas. E, certamente, este não é um dos papéis da escola.

O reconhecimento que pretendo apontar e enfatizar neste texto é o de que a musicalização pode ocorrer de forma indireta, por meio da educação tácita e não formal recebida diretamente da experiência de vida, como entendia Dewey que a educação deveria se processar.

A aprendizagem informal, equilibrada e em consonância com a educação direta, feita pela escola, pode vir a ser um elemento de importância ímpar para compor o conceito de educação em seu sentido mais amplo. Para Anísio Teixeira, o objetivo deveria ser “restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola) com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (1978, p. 21). Creio que as ideias de Dewey podem servir para a discussão sobre o processo educacional aplicado à educação musical. O autor assim questionava: “[...] que atividades, decorrentes de capacidades nativas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida da criança com relação às quais a coisa que deve ser ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou um fim?” (1978, p. 80-81).

Não se aprende para depois viver, pois a vida é a própria educação; esta é um processo e não um fim para se atingir, finalmente, alguma coisa. Entendida como a interação entre situação e agente que saem desse processo modificados, a experiência tornou-se a pedra angular do pensamento de Dewey e que se aplica como uma luva à argumentação que quero apresentar com relação à música.

A inserção da música na escola nos obrigará a pensar sobre isso. Há muitos caminhos abertos, inovadores a partir dos acréscimos teóricos advindos de teorias pedagógico-musicais do século XX, mas ainda se enfatiza que a aprendizagem válida advém da educação musical formal. Teixeira apontou com propriedade: “[...] instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (1978, p. 18). Assim, a noção de que a educação é, equivocadamente segundo Teixeira, um desdobramento de forças latentes internas – o talento – ou resultado de uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, culturas e históricas, ainda está presente em uma boa parte da prática educacional musical, seja nas escolas de música propriamente ditas, nas universidades, no sistema público de ensino e nos procedimentos de muitos agentes culturais que atuam na sociedade.

Repito que o conceito de que se aprende na vida, por meio de experiências vividas, vem a ser fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da música. Todos possuem mais habilidades, capacidades e técnicas em música do que usualmente o educador ou a própria pessoa se dá crédito ou valor. Subjacente até mesmo às práticas mais renovadoras de ensino musical está a noção de que “aprender a fazer música” (não no sentido de composição apenas, mas no sentido de participar de qualquer atividade musical) só pode acontecer sob a orientação de uma prática pedagógica musical específica, levada a efeito por professores capacitados (e quanto mais, melhor) e que seu produto deverá ser analisado segundo certos cânones da prática musical erudita.

Nessa concepção que proponho para discussão, o ensino musical deve ser reconhecido como experiência de vida. Certo é que, quando se pensa na formação de um profissional da música, essa abordagem de valer-se da experiência poderia ser ineficiente. Mas, vejo hoje, que ela faz falta. Podem-se formar muitos alunos “adestrados” em música, segundo Dewey, – e o compositor Jamary de Oliveira, da Universidade Federal da Bahia, alertava para esse problema no início dos anos 1970 –, mas não se formam músicos. Baseando-se na crítica de Dewey a esse modo de pensar a educação como adestramento, pode-se dizer que chega a ser uma educação sem serventia social e negadora da existência pessoal. Portanto, não se pode fundamentar apenas em uma preparação especializada e formal para se tornar um ser musical. Esse poderá ser musical, dependendo do aproveitamento de sua experiência de vida que o torna apto a perceber, usufruir, experimentar e realizar sua sensibilidade nas mais variadas situações que a vida lhe proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ENTREVISTA com Felipe Radicetti, 2008, concedida a Elaine Raimundo. Rio de Janeiro: [s. n.], 2008.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. Tese (Livre docência em Música)– Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto Orfeônico**: Música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

PAZ, Ermelinda. **Heitor Villa-Lobos o educador**. Brasília: INEP, 1989. Disponível em: <<http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/livros.html>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 8. ed. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VILLA-LOBOS, Heitor. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. *Boletim latino americano de música*, Montevideú, v. 3, n. 4, p. SSS-XXX, 1937.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. **Boletim latino americano de música**, Montevideú, 1946, p. 495-588.

WILLEMS, E. **L'oreille musicale**. Fribourg: Pro Musica, 1984-1985, p. 5.

A MÚSICA NO SÉCULO XX

Dorotéa Kerr

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Este texto apresenta uma visão da trajetória da música ocidental e suas revoluções no século XX que acarretaram em mudanças no modo de produção composição, execução e apreciação.

Palavras-chave: Música no século XX, Composição, Execução musical, Apreciação.

“Não gosto de ser obrigado a consumir arte quando não estou a fim” escreveu o jornalista Rui Castro, em sua coluna na *Folha de São Paulo* no dia 27/04/2011. Leitores do jornal, nos dias seguintes, escreveram reclamando da afirmação, insensível, ignorante... A manifestação do jornalista dirigia-se à “compulsoriedade” da arte na nossa sociedade. Um exagero de presença, uma invasão sobre e na nossa vida, quer gostemos ou não.

Da arte musical verifica-se que há de todos os jeitos, estilos, em todos os volumes, mas quase sempre soando em alturas tonitruantes, invasivas, em espaços públicos ou em qualquer outro recanto. Músicas sem fim atrapalhando as convivências sociais ou os momentos de puro deleite na contemplação de uma paisagem.

Diante de tamanha abundância artística, ganhamos o direito de perguntar: mas isto tudo é arte?

A arte é uma das máximas manifestações da criatividade humana. Como forma de expressão e desvendamento do mundo, cria imagens, gestos, sons, formas e palavras, novas realidades, o que não havia antes. A arte é aquela que encanta, que deslumbra. Como uma introdução a esse universo, convido-os a ler, nesse momento, o texto de Marilena Chauí (2001) *O universo das Artes*, um prelúdio filosófico que aborda alguns temas capitais da arte ocidental, como a relação entre arte e religião, arte e filosofia, poética, estética, arte e sociedade.

O consumo de arte nos parece obrigatório, mas não sabemos bem do que gostar. Sentimo-nos perdidos diante de sua trajetória no mundo ocidental. E temos direito a esse estra-

nhamento, porque a arte não é uma verdade em si, uma manifestação do belo apenas, mas algo que nos leva à reflexão e nos permite conhecer o mundo. Manifestação criadora, sim, e para alguns até de origem divina, mas manifestação dinâmica diante das condições cambiantes da história humana.

No início do século XX, duas grandes questões movimentaram a passagem do conceito de arte do século anterior para aquele. Essas questões permeiam ainda nossas ideias, discussões e atitudes para com as artes e, particularmente, para o que nos interessa neste texto, para com a música ou músicas do nosso tempo.

Dois grandes revoluções marcaram a passagem do século XIX para o XX. A primeira sucedeu no cerne da própria arte musical, na sua linguagem, por meio da quebra dos modelos tradicionais do fazer e do ouvir. Sem complacência para com o passado e buscando novas saídas para uma arte que deveria sempre estar em evolução, artistas modernistas ou modernos distanciaram-se da arte dos tempos anteriores, principalmente do passado mais próximo – o romantismo –, e passaram a enfatizar a necessidade de uma nova arte. Essa nova arte atendia aos desejos de um novo mundo – o das máquinas, das fábricas, da mecanização, das grandes cidades que surgiam com seus problemas. Além disso, destinava-se a um novo ser – diferente, mais consciente, torturado ou acomodado e que não deveria ser deixado pacificamente sentado fruindo arte. Dependendo da filiação a um dos muitos ideários e movimentos estéticos vigentes na época, “a música” assumiu diferentes funções e aglutinou ideologias incompatíveis.

Tomo como partida uma corrente, não muito longeva, mas muito influente pelo que desencadeou na arte musical. Para o Expressionismo (1907), a arte e, no caso, a música, existia para expressar as regiões mais escondidas da alma, para possibilitar um olhar para dentro de si mesmo e deixar transbordar esse mundo interno. O movimento que surgiu primeiramente na pintura e na literatura foi, como bem expressou o historiador Carl Schorske, “*a explosão no jardim*” da arte bem comportada, ordenada, arrumada, pura expressão do belo. Essa explosão estava na pintura de Oscar Kokoschka (1886-1980) e na música, com a emancipação da dissonância de Arnold Schoenberg (1874-1951), para, como escreveu o arquiteto Adolf Loos (1870-1933) em 1909, “[...] sacudir as pessoas de sua comodidade [...] a obra de arte é revolucionária [...]” (apud SCHORSKE, 1988, p. 317).

A crítica das vanguardas artísticas ao tradicionalismo do século XIX focalizava alguns dos grandes pilares que, até então, haviam sustentado as artes: as noções de espaço e a forma na pintura e na arquitetura, a linearidade na literatura, o sistema tonal na música.

Origem e razão da composição musical desde o século XVII, o sistema tonal baseava-se em uma organização hierárquica dos sons, agrupados em forma de tríades e de acordes

que eram empregados em encadeamentos harmônicos. Por meio desses encadeamentos sonoros, mantinha-se o jogo entre tensão e repouso, equilíbrio e movimento, e garantia-se o sentido de direção da música – aquela sensação de começo, meio e fim, claramente definida.

O sistema tonal, baseado no movimento da tensão ao repouso, da dominante para a tônica e nos modos maior e menor, era também o organizador dos princípios rítmicos e fornecia suporte à forma musical. A quebra desse sistema hierárquico e a liberação dos doze tons da escala, que passaram a ser tratados todos como iguais, foram formalmente realizadas por Schoenberg (1874-1951) em 1924. No primeiro momento, não parecia um rompimento tão sério, visto que seu próprio autor entendia o dodecafonismo – nome dado a essa organização em doze tons – mais como um método de compor do que um novo sistema, mas foi suficiente para assustar os compositores e ouvintes tradicionais. E veio a criar um ambiente de ruptura e de descaso tão forte para com a música do passado que aqueles que não se decidiam pela vanguarda (qualquer uma) eram duramente criticados e deixados de lado.

Em 1947, o compositor alemão Richard Strauss (1864-1949) (não o das valsas vienenses, mas o aclamado maestro de grandes orquestras e compositor de óperas) lamentava-se por não ter mais como compor e que seu legado musical estava definitivamente sepultado pelo dodecafonismo e pelo serialismo, as duas tendências dominantes nos anos que se seguiram ao fim da II Guerra Mundial. A nova música, a nova arte musical desses novos tempos, deveria ser renovadora, criativa, vanguardista e ligada à sua época. Assim, manifestavam-se os que se consideravam modernos.

O que Schoenberg rompeu? A velha ordem musical estabelecida: o sistema tonal, criação de longa trajetória e que se concretizara teoricamente no século XVIII. Poucos escritores escreveram páginas tão profundas sobre a ruptura com a velha ordem na música, como fez Schorske no texto que aqui transcrevo:

O que era a velha ordem na música, e qual foi a natureza do ato liberador de Schoenberg? Desde a Renascença, a música ocidental tinha sido concebida na base de uma ordem tonal hierárquica, a escala diatônica, cujo elemento central era a tríade tônica, a tonalidade definida. A tríade era o elemento de autoridade, estabilidade e, sobretudo, repouso. Mas música é movimento; se a consonância é tida apenas como um quadro em repouso, todo movimento será dissonante. Nosso sistema musical subordinava rigidamente o movimento à tonalidade, de modo que todo movimento surgia da tríade tônica e voltava a ela. A dissonância era legitimada enquanto elemento dinâmico – partindo do contexto da tonalidade –, na medida em que tinha sempre que se referir a esta. A modulação – a passagem de uma a

outra tonalidade – era um momento de ilegitimidade permitida, um estado acentuado de ambigüidade, a ser resolvido por uma nova orientação numa nova modalidade, ou pelo retorno a uma anterior. [...] A dissonância – excursão dinâmico a partir da tônica – dava animação à música, e constituía a fonte primária de sua expressividade. A tarefa do compositor era a de manipular a dissonância no interesse da consonância, como um líder político num sistema institucional que manipula o movimento, canalizando-o para servir aos propósitos da autoridade estabelecida. De fato, a tonalidade na música pertencia ao mesmo sistema sócio-cultural onde se encontrava a ciência da perspectiva na pintura, com seu foco centralizado: o sistema barroco do status na sociedade e do absolutismo constitucional na política. Fazia parte da mesma cultura que privilegiou o jardim geométrico – o jardim como extensão da arquitetura racional sobre a natureza. Não por acaso foi Rameau, o músico de corte de Luís XV, o teórico mais claro e inflexível das “leis” da harmonia. O sistema tonal era uma organização musical onde os tons tinham um poder desigual para expressar, validar e tornar suportável a vida do homem numa cultura hierárquica racionalmente organizada. Apropriadamente, o objetivo da harmonia clássica na teoria e na prática era fazer com que todo o movimento ao final recaísse dentro da ordem (o termo musical é “cadência”).

O século XIX via-se, de modo genérico, como “um século do movimento”, onde “as forças do movimento” desafiavam “as forças da ordem”. Era este, também, o caso na música. Por isso foi o século da expansão da dissonância – o meio do movimento tonal – e erosão da tonalidade fixada, centro da ordem tonal. Na música e em outros setores, o tempo avançou sobre a eternidade, a dinâmica sobre a estática, a democracia sobre a hierarquia, o sentimento sobre a razão. [...] Os tons cromáticos –s semitons – têm todos um único valor, e constituem um universo de sons igualitário. Para alguém acostumado à ordem hierárquica da tonalidade, tal democracia é perturbadora. É a linguagem do fluxo, da dissolução. Da liberdade ou da morte, dependendo do ponto de vista. (SCHORSKE, 1988, p. 324).

Do dodecafonismo passou-se ao serialismo, um complexo método de composição que, segundo Schoenberg, em 1921, seria “[...] uma descoberta que garantirá a supremacia da música alemã por algumas centenas de anos” (apud GRIFFITHS, 1987, p. 97). Colocada em contexto, a frase é reveladora sobre o estado emocional dos alemães diante da derrota na I Guerra Mundial e sobre o profundo desejo de manter a posição cultural interna e externa da

qual se sentiam proprietários – “[...] se vivêssemos numa época normal, normal como antes de 1914, a música de nosso tempo estaria numa situação diferente” (SCHOENBERG apud GRIFFITHS, 1987, p. 97). Para este musicólogo,

[...] a atonalidade implicara uma suspensão da maioria dos princípios fundamentais da tradição: Schoenberg inquietava-se com a inexistência de um sistema, a falta de suportes harmônicos sobre os quais pudessem orientar-se as grandes formas, O serialismo oferecia os meios de reconquista da ordem (GRIFFITHS, 1987, p. 80).

Assim, se tudo pudesse voltar ao controle do compositor, haveria uma ordem, mas sob categoria diferente, exteriormente criada à vontade do compositor e com suas próprias regras. As séries poderiam ser de sons e, posteriormente, passaram a ser também de ritmos, de silêncios, de dinâmica, mas nem elas, nem as regras deveriam ser percebidas pelos ouvintes.

Visando ampliar essa discussão, indico a leitura do capítulo 7, intitulado “Serialismo”, em *A música moderna*, de Paul Griffiths.

Essa “revolução” musical e sonora não era evidente para uma grande audiência. Passava-se entre um público de elite e podia se tornar razão para adesões ou rechaças por parte de compositores, maestros e músicos, e mesmo de grandes inimizadas. Mas para os escolarizados em música e para aqueles que se mantinham fiéis ao tradicionalismo musical, a premência, naquele momento, era proteger a herança musical que vinha desde o século XVI, tanto da vanguarda com suas rupturas e experimentalismos, quanto da produção em massa de música. Não foi por acaso que os estudos musicológicos cresceram muito a partir do início do século XX, voltados para preservação das grandes obras do passado, por meio da publicação de edições críticas de obras de alguns grandes mestres e de pesquisas sobre obras que integravam o grande cânone da música ocidental.

A cena musical era bastante conturbada nesses primeiros 50 anos do século XX. Os antagonismos existiam não apenas entre os tradicionais e os vanguardistas, mas também dentro desse grupo, e outras controvérsias estavam prontas a nascer entre aqueles que continuavam a reverenciar e compor como passadistas e aqueles como Claude Debussy (1862-1918), Igor Stravinsky (1882-1971), Anton von Webern (1883-1945), Edgar Varèse (1883-1965), entre outros, que buscavam novas formas de expressão musical. O próprio conceito de “expressão” fora banido do pensamento de alguns. Para Stravinsky a música nada queria expressar, conforme seu conhecido argumento expresso em 1935:

Considero a música, por sua própria natureza, essencialmente incapaz de expressar o que quer que sejam, sentimentos, atitudes mentais, estados

psicológicos, fenômenos da natureza [...]. O fenômeno musical nos é dado com a única finalidade de estabelecer uma ordem nas coisas, inclusive e sobretudo na coordenação entre o homem e o tempo (1935, p. 37).

Mas a arte musical não ficou só na elite. Foi levada para a política e para atender ao operário da nova ordem social na Rússia pós Revolução de 1917 deveria ser simples e grandiosa. Se complexa, agressiva, áspera funcionava como uma metáfora do decadente capitalismo, como foi vista por compositores de fora da União Soviética, como Kurt Weill (1900-1950), Paul Hindemith (1895-1963) (em alguns momentos), Hans Werner Henze (1926) e outros.

Mas nem tudo era tão revolucionário. A quebra podia acontecer de outra forma, como uma suave captação de um momento da vida que corresponderia às sonoridades vagas, *impressionistas* – como em Debussy. Essa quebra rompia com o sistema tonal de forma elegante e levou a música para longe do governo das “velhas relações harmônicas” (GRIFFITHS, 1987, p. 7). E como exemplo maior da modernidade, Griffiths escolheu o “*Prélud e à lá Après-Midi d’un Faune*”, de Claude Debussy. (Não deixe de ouvir essa peça).

Outros compositores não tão agressivos, ou talvez menos combativos, trouxeram à cena outros materiais musicais. Os nacionalistas como Béla Bartók (1881-1945) e Zóltan Kodaly (1882-1967) na Hungria; Villa-Lobos (1887-1959), no Brasil, foram buscar no folclore a inspiração para a música moderna, usando noções como “fraternidade das nações”. Bartók confessou que:

[...] o estudo dessa música camponesa teve para mim importância decisiva, pois me revelou a possibilidade de uma total emancipação da hegemonia do sistema maior-menor. A maior parte desse tesouro de melodias – também a mais valiosa – deriva dos antigos modos da música de igreja, de escalas da Grécia antiga e ainda mais primitivas (notadamente a pentatônica), apresentando mudanças de andamento e ritmos os mais variados (apud GRIFFITHS, 1978, p. 55).

E, aproveitando o momento de tantos rompimentos e de novas inserções, o ritmo também foi liberado como demonstrou Igor Stravinsky na considerada escandalosa apresentação, em 1913, de *A Sagração da Primavera*, um balé encenado por Vaslav Nijinski (1890-1950). O compositor Stravinsky lembraria que “[...] já os primeiros compassos do prelúdio [...] provocaram risos de escárnio. Eu fiquei revoltado. Essas manifestações, a princípio isoladas, logo se generalizaram, levando por sua vez a reações contrárias e se transformando rapidamente em um tumulto indescritível” (SIOHAN, 1962, p. 41). (Não deixe de ouvir essa obra).

Manifestações do público eram comuns com ovações ou vaias; críticos musicais e mú-

sicos se digladiavam em torno dessas ideias que estavam mudando a face da música ocidental de uma forma indelével. Mas não foi tudo o que aconteceu. Os ruídos das cidades começaram a ser aproveitados como sons musicais; a música concreta, que surgiu com o advento da possibilidade de manipular o som gravado, criava sons nunca antes ouvidos. À medida que o século XX decorria outras posições vinham desmontar a velha tradição. Música é vida, é a vida, afirmava o americano John Cage (1912-1992), trazendo à cena a aleatoriedade. Em 1952 apresentou 4'33`:

[...] a partitura original estava escrita em papel de partitura, tempo = 60, em três movimentos. David Tudor [o pianista] entrou no palco, sentou-se no banquinho do piano, abriu a tampa do piano, e não fez nada... A música era o som do espaço em volta. Era ao mesmo tempo uma posição filosófica e um ritual Zen de contemplação. Era uma peça que ninguém poderia ter escrito, como os cétricos apontaram, mas que ninguém fizera antes (ROSS, 2007, p. 401).

Acontecia, assim, sem paralelo na história da música ocidental uma revolução na ideia e no significado da música, que se desdobrava em formas de compor, de ouvir, de sentir, nunca antes pensadas.

Entretanto, nenhuma delas alterou cabalmente a(s) música(s) e talvez a riqueza dessas concepções tenha mesmo colocado a impossibilidade de dominação de uma linha sobre outra. Todas coexistiram e juntas acabaram por vir a enfrentar outra revolução – a cultural.

Assim, não foi apenas no domínio da linguagem musical que os embates aconteceram. Talvez, a maior revolução estava por vir, ensejada pela revolução industrial que trouxe a possibilidade de se produzir música em massa e para a massa, a partir da invenção do gramofone, da gravação, do rádio... Nunca a música pudera alcançar como então distâncias tão longas, nem a voz humana se tornara tão potente. Da gravação do disco, do cd, do mp3, é só lermos os anúncios das lojas especializadas que ficaremos informados sobre quantos equipamentos estão colocados à disposição para novas formas de manifestação musical.

Certamente, esse foi um grande confronto. O passado ainda presente, o vanguardismo, os experimentalismos e a música da indústria cultural compuseram uma nova configuração para o século XX. Um novo modo de produção artística surgiu, totalmente diverso do anterior, embora lidasse com os mesmos sons e dentro dos parâmetros da tonalidade, tida como a forma mais “natural” para a audição humana. Seu alcance pressentia-se ser tão grande que assustava a todos, mesmo aqueles que haviam rompido de forma tão dramática com a tradição ocidental. E a questão do que era arte rondava os pensamentos. Para Schoenberg, “[...] se é arte não é para todos e se é para todos não é arte [...]” (1977, p. 93).

Pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente Theodor Adorno (1903-1969), alertavam amarguradamente para a perda da audição, a banalização da arte da música pela possibilidade de reprodução infinita, para a perda da individualidade da obra de arte, e da sua “aura”. (Vale à pena ler as reflexões de Adorno sobre essa nova era e seus descaminhos).

Essa segunda revolução – trazida pela(s) música(s) da cultura industrial – marcou a divisão entre arte musical elevada – a da alta cultura, de alguma elite, a chamada música erudita ou clássica –, e a arte popular – do povo, da baixa cultura. Definiam-se por oposição; a cultura ficou como a marca da arte mais elevada, enquanto a comercialização e o consumo são características da arte mais baixa. A de cima não podia ceder à comercialização e encastelava-se nas universidades, nos centros de estudo, em experimentalismos pouco apreciados, e justificava-se com a famosa pergunta de Milton Babbitt em 1958: “Quem se importa se você, ouvinte, ouve?”.

Em alguns momentos, tentativas de integração entre as duas forças foram feitas. O mais erudito dos populares poderia receber a concessão de atuar com um exemplar do elitismo da alta cultura. Em 1964, o maestro erudito Diogo Pacheco, “em uma atitude corajosa”, segundo alguns, levou Eliseth Cardoso para cantar, com orquestra sinfônica no Teatro Municipal de São Paulo. Muito antes, o americano George Gerswhin (1898-1937), com exuberância, transitava entre o erudito, a Broadway e o jazz.

À medida que a indústria cultural e a sua produção musical expandiam seus recursos e recolhiam quantias fabulosas em produções gigantescas (dados recentes apontam que Lady Gaga vendeu 23 milhões de álbuns com dois álbuns gravados), alguns eufemismos começaram a tentar diluir esse abismo entre a alta e baixa cultura musical. Assim, em vez de música erudita fala-se, hoje, em música de concerto. E essa é cara, precisa de patrocínio e dirige-se a poucas pessoas; logo não se sustenta no mercado capitalista. Nessa concepção, para a música elevada existir há necessidade de manutenção estatal, em boa parte dos países.

Hobsbawm antecipou que o século XX seria “[...] o do homem comum, e dominado pelas artes produzidas por e para ele” (HOBSBAWM, 2009, p.191), em uma sociedade de produção e consumo em larga escala, isto é, na sociedade de massa. Essa passagem gerou profundas mudanças no modo de expressão, na linguagem musical, no modo de produção e no modo de execução e audição. Vale a pena tentar entender essa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- CHAUÍ, M. O universo das artes. In: CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.
- GRIFFITHS, P. **A música moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROSS, A. **The Rest Is Noise**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.
- SCHOENBERG, A. **Le Style et l'Idée**. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1977.
- SCHORSKE, C. E. **Viena fin-de-siècle: política e cultura**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SIOHAN, R. **Stravinsky**. Paris: Éditions du Seuil, 1962.

BIBLIOGRAFIA



- ADORNO, T. **Filosofia da nova música**. 3. ed. Tradução de Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Estudos, v. 26).
- ADORNO, T. **A indústria cultural e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- CHAUÍ, M. O universo das artes. **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação Artes**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.
- KERR, D. M. Música ou músicas? **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação Artes**. 2. ed. São Paulo: UNESP/ Pró-reitoria de Graduação, 2007.
- STRAVINSKI, I; CRAFT, R. **Conversas com Igor Stravinski**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

UM PASSEIO – QUE SE QUER, SIM, TROCADO – POR ENTRE TANTAS HISTÓRIAS (QUASE) CONDENADAS AO ESQUECIMENTO. IDENTIDADES, AINDA, POR (RE)CONSTRUIR.

Alexandre Mate

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Na medida em que a memória é fundamental para a construção da identidade de si e do ser histórico-cultural, o texto em epígrafe apresenta uma série de articulações – a partir de fragmentos de obras literárias, poéticas e teatrais –, no sentido de sensibilizar pela arte ou propor a arte como (re)sensibilizador, tanto para provocar a memória (para além de apenas nós mesmos), como para problematizar certa ideológica e adormecida crença de que detemos autonomamente nossa identidade.

Palavras-chave: Arte e identidade, Teatro e identidade, Identidade e sensibilidade.

I. ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES E DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além. (FREIRE, 1996).

O Brasil, fruto da interessantíssima miscigenação ocorrida sem consentimento ou beneplácito do Estado, caracteriza-se como uma terra de grandes criadores. Mesmo com as avalanchas imperialistas, desde sempre (e hoje camufladas pela dita globalização), houve no Brasil resistência e produção artística nas mais diferenciadas regiões do País, em todas as linguagens, tanto cultura popular quanto de elite¹, idênticas e diferenciadas entre as classes antagônicas. Talvez o problema maior quanto ao conhecimento do que vem sendo produzido e com relação à multiplicidade de criações e de criadores brasileiros, se deva, fundamentalmente, à falta de acesso ao que é produzido. Em certas fases da história, principalmente nas de alinhamento democrático, a cultura nacional caracterizou-se em um “bem prestigante

de um povo”. Entretanto, e sem qualquer apologia ao xenofobismo, é imperioso afirmar, que o nacional sempre teve de lutar ferrenhamente contra o importado e vindo “naturalizadamente” de certas regiões mais ao norte do globo.

Noel Rosa (1910-1937), um dos grandes compositores brasileiros, com uma obra surpreendente bela e significativa é quase desconhecido pela maioria dos brasileiros. De fato, são poucos os músicos, também, que o conhecem. Na mídia espetacularizada, ele não aparece; ou é raramente mencionado; mas, de modo quase paradoxal, ele não é conhecido nas escolas também... Muitos, animados pelas frases de efeito, afirmam que Carlos Drummond de Andrade é nosso “poeta maior”, mas não conseguem se lembrar de qualquer poema seu ou citar um deles. Martins Pena, principalmente para quem chegou até o Ensino Médio, é conhecido como o (dito) introdutor da comédia de costumes no Brasil, mas ao se indagar a um sujeito quanto à qualidade de suas obras, pode-se ouvir um sonoríssimo: “Não conheço. Nunca li!” Apesar do reconhecimento internacional, Cândido Portinari não é mencionado nem lembrado como deveria também, muitos jamais ouviram falar dele... Uma das mais destacadas figuras do cinema brasileiro, Glauber Rocha, é conhecido basicamente por cinéfilos... Artistas, como Oscarito (1906-1970), Grande Otelo (1915-1993), Dercy Gonçalves (1907-2008), Cacilda Becker (1921-1969), Glauce Rocha (1930-1971), Sergio Cardoso (1925-1972), Piolin (1897-1973), Benjamin de Oliveira (1870-1954), Jorge Andrade (1922-1984), Mario de Andrade (1893-1945), Tônico e Tinoco, Mazzaropi (1912-1981), Assis Valente (1911-1958), Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), Flávio Império (1935-1985), Guiomar Novaes (1894-1979), Patrícia Galvão (1910-1962) entre tantos-outros, encontram-se quase soterrados pelo limbo do esquecimento.

Na chamada dialética entre o lembrar e o esquecer, a história da cultura brasileira tem, em muitos casos, erguido um imenso cemitério em cujas lápides de seus ilustres artistas quase nada mais é possível ler. Vivemos quase que totalmente encerrados e condenados a um presente, que se ergue sem referências ou compromissos com aqueles que vieram antes de nós: cidades desterradas de passado, pessoas subsumidas da história.

Em síntese, observamos países e cidades sem passado, este foi eliminado das histórias dos sujeitos. Histórias sem dialética, erigidas a partir de versões da subsunção da totalidade dos sujeitos...

1. Dentre outras publicações fundamentais que iluminam e esclarecem algumas diferenças “de fundo” acerca do arbitrário contido nos conceitos de cultura popular e cultura de elite, podem ser citadas: José Guilherme Cantor MAGNANI. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade* (2003). Marilena CHAUI. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* (1989); da mesma autora: *O nacional e o popular na cultura brasileira – seminários* (1984). Nestor García CANCLINI. *Las culturas populares en el Capitalismo* (1982). Terry EAGLETON. *A ideia de cultura* (2005). Renato ORTIZ. *Cultura brasileira & identidade nacional* (2005).

Não há dúvida de que o escritor mineiro Murilo Rubião (1916-1991) é um dos mais importantes contistas brasileiros. A despeito de sua inequívoca genialidade, trata-se de um autor igualmente pouco conhecido na terra nascida. Paradoxo? Nem tanto, tendo em vista que, entre nós, o que tem, majoritariamente, vencido é o esquecimento e não a lembrança. Assim, na já mencionada dialética entre o par –“lembrar” e “esquecer”, tem vencido o segundo e não por deliberação de escolha pessoal, mas por um bem e intrincado esquema de turvamento da memória, construção da memória pelo alto. De fato, a irritante e articulada conjunção – desde os tempos do Brasil-Colônia – entre o esquecimento, acompanhado de certo “torcicolo cultural“ (que induz a imaginar que a fruta do quintal alheio é sempre mais gostosa), torna opaca nossa capacidade de percepção e de reconhecimento identitários.

No sentido de cercar algumas questões, tendo em vista o assunto que aqui se pretende desenvolver, que concerne à identidade, e sem fechar questão, talvez fosse pertinente apresentar algumas etimologias. Etimologicamente, idade (do latim *Haiti*), corresponde ao período da vida já vivido. Identidade (lt. escolástico *identitate*, declinação de *identitas*), do latim, é formada a partir de *idem*, o(a) mesmo(a) e *entitate*, declinação de *entitas*, entidade, correspondendo a ser. Portanto, identidade diz respeito a um conjunto de traços característicos e semelhantes e, também, identificáveis, pela diferença, de alguém. Apagados os traços de distinção do sempre parecido, arcadas dentárias, impressões digitais, exames de DNA são os meios para distinguir as marcas de reconhecimento de alguém. Daí deriva, *identicu*, correspondendo ao sentido de igual. Em português, formaram-se idêntico, identificar e identificação. Decorrente disso, sobretudo por necessidade, ao agrupar os idênticos e ao identificá-los, o Estado tem construído um conjunto de expedientes para controlar e identificar os indivíduos. Carlo Ginzburg (1989) apresenta uma análise surpreendente de como o Estado descobriu na irrepetível digital, de “tantos parecidos“ e assemelhados, os traços indiciários por meio dos quais é possível o esquadramento e o controle de qualquer sujeito.

Estamos no mundo, “achando normal”: falar yes, usar toneladas de expressões no idioma inglês, sem saber seus significados em português; adorando: “dançar na chuva“, chacoalhar-se ouvindo Ma(n)dona; defendendo: a criada, alardeada e estratégica fragilidade de Michael Jackson (depois de sua condenação peremptória, por todo tipo de conservadorismo, em vida); não perdendo: os filmes indicados ao Oscar e os sempre mesmos capítulos das telenovelas, que apenas mudam de nome; discutindo e defendendo: a “eliminação”² de alguém, tanto do mundo virtual quanto do real, feito mercadoria... Vivemos em tempo de sociedade espetacularizada e, diariamente, consumimos toneladas de lixo cultural, de fofoca sobre a vida dos astros

2. Acerca do significado majoritário proposto pelo verbo eliminar, dos diferentes materiais à disposição, é absolutamente fundamental a leitura do ensaio de ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45. (Grandes cientistas sociais - 54)

e estrelas, consumindo todo tipo de jogos de azar e de profecias dos mais diferenciados pastores, seitas, magos e até de aberrações travestidas de gente.

Em uma de suas potentes crônicas, Marina Colasanti, discutindo a passagem da apolo-
gia incondicional ao amor, dando lugar àquela envelhecida do sexo, afirma:

[...] transformamos o sexo em verdade.

Mas o ouro dos bezerros modernos é de liga baixa, que logo se consome na voracidade da mass media. O sexo não nos deu tudo o que dele esperávamos, porque dele esperávamos tudo. E logo a sociedade começou a olhar em volta, à procura de um outro objeto de adoração. Destronado o sexo, partiu-se para a grande festa de coroação do amor.

Agora, aqui estamos nós, falando pelos cotovelos, analisando, procurando, destrinchando. E desgastando. Antes, quando eu pensava numa conversa séria, direita, com a pessoa que se ama, sabia a que me referia. Mas agora, quando ouço dizer que “o diálogo é fundamental para a manutenção dos espaços”, não sei o que isso quer dizer, ou melhor, sei que isso não quer dizer mais nada. Antes, quando eu pensava ou dizia que amor é fundamental, tinha a exata noção da diferença entre o fundamental e o absoluto. Mas agora, quando ouço repetido de norte a sul, como em um gigantesco eco, que “a vida sem amor não tem sentido”, fico com a impressão de estar ouvindo um slogan publicitário e me retraio porque sei que estão querendo me impor um produto.

A vida sem amor pode fazer sentido, e muito. É bom que a gente recomece a dizer isso. Mesmo porque há milhões de pessoas sem amor, que viveriam bem mais felizes se de repente a voz geral não lhes buzinasse nos ouvidos que isso é impossível. O mundo só andou geometricamente aos pares na Arca de Noé. Fora disso, anda emparelhado quem pode, quando pode. E o resto espera uma chance, sem nem por isso viver na escuridão. (COLASANTI, 1996, p. 128-129).

A crítica social também aparece nos textos de Murilo Rubião para quem o fantástico faz parte da vida:

[...] e também porque sou um sujeito que acredita muito no que está além das coisas: nunca me espanto com o sobrenatural, com o mágico, com o mistério. Sempre senti uma sedução muito grande pelo sonho, pela atmosfera onírica das coisas. Quem não acredita no mistério não faz literatura fantástica. (RUBIÃO apud SCHWARTZ, 1982, p. 3).

Em *Teleco, o coelhinho* (um dos contos fantásticos, contido no igualmente fantástico: *O homem do boné cinzento e outras histórias*, 1990), Murilo Rubião, para quem a opção pelo fantástico teria sido herança de sua infância e das leituras que fez, cria uma narrativa surpreendente para contar a história “surpreendentemente real” do coelhinho Teleco que, por sua capacidade de adaptação e mutação metamórfica, transforma-se em qualquer outro animal... Quer dizer, quase em qualquer outro, falta-lhe, entretanto, a capacidade de transformar-se, de acordo com alimentado sonho impossível de ser concretizado em vida, em alguém. Desse modo, próximo ao momento de sua morte, Rubião finaliza seu curto texto do seguinte modo:

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços atirando-me de encontro à parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava.

Na noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara em meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta. (RUBIÃO, 1990, p. 21-29).

Explícitas ou implícitas, existem determinadas (pré) formas sociais às quais vamos nos colando, aderindo, encaixando para sermos aceitos. Muitas vezes, elas (as formas) nos comprimem, mas, em nome de sermos aceitos, sacrificamos alguma coisa... Esse sacrifício talvez corresponda ao *idem*, a *identicu* de identidade. Tanto na vida, como nos processos educativos, a conformidade, a conformação pela homogeneidade é desejada, buscada e imposta por certo modelo premido por “tradição conformante”.

Na sequência, dois textos podem nos aproximar mais e mais do assunto e do contexto educacional. O primeiro, de autor anônimo, chama-se *A fábula do currículo*:

Preocupados com a complexidade da vida, os bichos resolveram copiar os homens, organizando uma Escola que melhor pudesse prepará-los para enfrentar os problemas da existência.

Acompanhando ideais educacionais em voga, optaram por um currículo teórico-prático, constando, em essência, das seguintes disciplinas: Corrida, Escalada, Natação e Voo.

O Cisne, nadador exímio, mostrou-se desde logo melhor que o professor. Conseguiu notas razoáveis em Voo, mas revelou-se aluno muito fraco em Corrida. Coitado... quase sempre tinha de ficar depois do horário, para treinar a corrida. Por isso, teve até de reduzir as horas que dedicava à Natação, atividade tão do seu agrado! O que conseguiu mesmo foi ficar com as patas esfoladas. Por causa disso, até seu humor se modificou, e vivia emburrado. Talvez por esse motivo, quando chegou a época do exame final, estava tão cansado que, até na Natação, obteve apenas uma nota regular. Contudo, como o sistema de aprovação, na Escola, era o da média aritmética das notas obtidas nas diferentes matérias, conseguiu passar “raspando”. Aliás, nessa altura, era visível que os alunos não mais se preocupavam com o aproveitamento escolar, ou real aprendizagem das matérias. O importante era garantir uma média final que desse para passar e ganhar o certificado.

O coelho, por exemplo, sempre fora o melhor de todos em Corrida, mas ficava atrapalhado e nervoso nas aulas de Natação. Dava até impressão de que, quanto mais se aplicava, menos aprendia. Vivia falando nos pesadelos que tinha, por causa do exame de Natação.

O Gato, de saída, superou todos os colegas do curso em Escalada, mas acabou por indispor-se com o professor, porque preferia adotar processos próprios de subida, inventados por ele, e muito eficazes até, mas que nem sempre coincidiam com os ensinamentos recebidos. Acabou tachado de aluno-problema no curso de Voo, porque o professor insistia em que ele alçasse voo do solo, enquanto o gato sustentava que só conseguia “voar” baixando do topo das árvores até o chão.

No fim do curso, um Pato tranquilo, assíduo, diligente, pouco amável, que nadava bem, voava sofrivelmente e atravessava, gingando, o gramado, numa imitação de corrida, alcançou a média mais elevada do grupo. O diretor da escola convidou-o para se orador da turma, na formatura. A festa foi triste... O grupo alegre dos primeiros dias não era mais o mesmo. Muitos haviam desistido no meio do caminho; outros haviam sido reprovados. Quase todos estavam cansados e ainda alguns revelavam grande desânimo e pessimismo quanto ao futuro... (autor desconhecido).

O segundo texto, escrito na década de 1980, era lido, passado de mão em mão, por muitos professores de escolas públicas estaduais (onde tive acesso a ele), e utilizado em pesquisas, – não se sabe se foi publicado –, chama-se *Receita de alfabetização*, de Marlene

Carvalho. Transcrevo o texto, cujo acesso ocorreu, em 1982, durante encontro de professores, promovido pela Delegacia de Ensino em Santos:

Pegue uma criança de seis anos e lave-a bem. Enxugue-a com cuidado e enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercício de prontidão. Na nova semana, ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que a criança não se contamine no contato com livros, jornais, revistas e outros perigosos materiais impressos. Abra a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra de ser mastigada no mínimo 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos. Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isto acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes for necessário. Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente. (CARVALHO, [S. l.: s. n.]).

Apesar de o texto, possivelmente, ser do início da década de 1980, e de tantas tentativas de mudança terem ocorrido, não se pode ter certeza de que as coisas tenham mudado para melhor. Não se pode dizer, conscientemente – ainda que os governos façam apologia de si mesmos, apresentando dados quantitativos –, que houve melhorias no sistema educacional.

Há, ainda, um terceiro exemplo, retirado de um fragmento, absolutamente revelador, apresentado em *A paixão de conhecer o mundo* (1983), de Madalena Freire. No excerto do livro da educadora Madalena Freire, há uma referência a uma atividade proposta por uma professora para comemorar o “Dia do Índio”. Constituíam-se a atividade em pintar um estereotipado indiozinho mimeografado com as cores indicadas pela professora. Já próximo do fim da atividade, uma das crianças da sala, por “descuido”, deixa cair um pingo de tinta no papel... Como não havia probabilidade de reparar a “verdadeira tragédia”, pensou em explicar aos pais o ocorrido e desculpar-se do ocorrido, quando da exposição. O fato é que,

no dia da exposição, ao deparar-se com inúmeros desenhos pintados com a mesma cor e do mesmo modo, a única criança ao reconhecer a sua obra foi aquela, cujo pingo indesejado de tinta marcou o papel, diferenciando-o dos demais. Em algumas das vanguardas históricas europeias, o incidente seria chamado de acaso subjetivo (*l'hasard subjetif*). Para a reflexão que se tenta desenvolver aqui, pode-se nomear tal acaso como marca diferenciadora, como singularidade de identidade.

Sem perpetrar julgamentos genéricos, mas tendo bastante presente que a Educação tem trabalhado fundamentalmente com a homogeneização (que Michel Foucault, entre outros, tão bem denunciou em *Vigiar e punir*, 1987), destacamos que um educador, quando consciente de sua tarefa e importância, jamais torna o currículo meio de premiação ou de apologia a datas oficiais. Ele busca apresentar aos estudantes uma visão crítica a respeito do mercado e do capitalismo, seu meio de promoção.

Com educadoras como Madalena Freire, tanto crianças como adultos, podemos aprender outras coisas, por exemplo, a conhecer poesia e poetas de forma crítica:

[...] Não gosto das palavras fatigadas de informar.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas./dou respeito às coisas
desimportantes
e aos seres desimportantes./ Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade/ das tartarugas mais que as dos mísseis.

[...]

Eu fui aparelhado/ para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

[...]

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:/ eu sou da invencionática.

(BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios.)

Domingos tinha a mania
De não errar a sintaxe
Escrevia todo dia
Tique-tique tique-taque
Vírgulas, tudo sabia,
Maiúsculas e até crase,
Conhecia a ortografia
Tique-tique tique-taque
Pois, de súbito, Domingos
Perdeu o ponto da frase
E não pode mais parar
Tique-tique tique-taque
Ficou no ar a palavra
Domingos, que disparete!
Não pode parar a máquina
Tique-tique tique-taque
Quem puder achar o ponto
Que venha encerrar a frase.

(MORAES, Antonieta Dias de. O bom datilógrafo. In: MORAES, A. D. Jornal falado. São Paulo: Global, 1986).

*A novidade que tem no brejo da cruz
É a criançada se alimentar de luz.
Alucinados, meninos ficando azuis
e desencarnando lá no brejo da cruz.
Eletrizados cruzam os céus do Brasil
[...] assumem formas mil.*

(trecho da música Brejo da cruz. Fonte: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. São Paulo: Universal, p1984. 1 disco).

O cartunista Frank Tashlin (1913-1972), com significativa produção tanto como quadrinista quanto diretor de cinema, em 1946, escreve um texto para crianças (e adultos) chamado *The bear that wasn't is*, traduzido para o português por Esdras do Nascimento, como *Era urso?* (2003). Em tese, o livro, constituído igualmente por ilustrações e texto, apresenta a história de um urso que, ao olhar para cima vê os patos em fluxo migratório, buscando clima mais ameno e as folhas dos salgueiros caindo. Sabe o urso tratar-se de momento de hibernação. Procura uma toca e lá, tendo em vista sua inserção na natureza, se recolhe. Enquanto hiberna, muitos homens e máquinas transformam seu *habitat*, assim, no lugar da floresta surge uma imensa fábrica. Ao acordar, sobe por uma escada e sai no pátio de uma fábrica. Um supervisor o vê, diz para ele tomar banho, fazer a barba e ir trabalhar. O urso alega, apenas, ser um urso e não um trabalhador. O supervisor leva o urso ao chefe. Nova reprimenda e a mesma recomendação ao preguiçoso: tomar banho, fazer a barba e ir trabalhar. O urso insiste em ser urso. Dirigem-se o urso, o supervisor e o chefe à sala do gerente. Seguem-se a mesma acusação e a defesa. Assim, dirigem-se o urso, o supervisor, o chefe, o gerente à sala do vice-presidente. Claro, o mesmo ocorre: o urso preguiçoso é acusado de ser preguiçoso e de não querer trabalhar. Cada vez mais abatido, o urso ainda tem forças para alegar a mesma coisa: ele é apenas um urso! Dirigem-se: o urso, o supervisor, o chefe, o gerente, o vice-presidente à sala do presidente. Este, evidentemente a par da história, afirma, simplesmente: Sei o que diz, mas vou provar que você não é urso. Dirigem-se todos, primeiramente, a um circo. Do picadeiro os ursos amestrados dizem que ele é vagabundo, pois se fosse um urso estaria com eles, no picadeiro. Saem todos do circo e dirigem-se a um parque de diversões; neste local, um ursinho, em monociclo, afirma que ele é um vagabundo, que precisa fazer a barba, tomar banho e ir trabalhar. Em recorte, o índio..., isto é, o urso aparece repetindo o mesmo movimento em frente a uma enorme máquina. Algum tempo se passa, mas a crise mundial leva a indústria à falência. Todos os trabalhadores têm para onde voltar, mas o urso não tem ninguém. Olha para cima: vê as folhas dos salgueiros caindo e os patos em busca de terras mais amenas. Começa o frio e a neve aumenta. O urso, cada vez mais gelado, afirma para si mesmo: Se eu fosse um urso eu saberia o que fazer, mas sou apenas um vagabundo, que preciso tomar banho e fazer a barba... Prestes a congelar, o instinto retoma aquele ser cansado e não-humano. Ele busca uma caverna e sonha que era urso. Crianças tendem a adorar esta história e, se estimuladas a rerepresentá-las teatralmente, o resultado pode ser muito bom.

Mesmo sem ser tão “interessante” talvez de ser montada, mas excelente de ser ouvida (e não apenas pelas crianças), vale a pena transcrever o texto de Clarice Lispector, chamado *Um diálogo*:

Quando estudei francês teria me divertido muito mais se meu livro escolar fosse como esse que vi. E que contém o diálogo entre pai-cachorro e o

filho-cachorro. Pai-cachorro: “Você tem estudado muito?” Filho-cachorro: “Tenho.” Pai-cachorro: “Matemática?” Filho-cachorro: “Não.” Pai-cachorro: “Ciências?” Filho-cachorro: “Não.” Pai-cachorro: “Geografia ou filosofia ou história?” Filho-cachorro: “Não.” Pai-cachorro: Afinal, que é que você tem estudado?” Filho-cachorro: “Línguas estrangeiras.” Pai-cachorro: “E o que é que você aprendeu em línguas estrangeiras?” Filho-cachorro: “Miau.” (LISPECTOR, 1992, p. 161).

Diferentemente deste insinuante diálogo que deve ser lido às crianças – e a que os adultos devem prestar muita atenção, em *As aventuras de Tibicuera*: que são também as do Brasil, de Érico Veríssimo lembrando que Tibicuera significa cemitério, o autor gaúcho, em obra também dirigida às crianças, tenta nos levar à reflexão. Para tanto, apresenta o seguinte enredo: o pajé pergunta a Tibicuera (já homem e guerreiro) qual seria o maior bem da vida, este lhe responde a coragem; mas o pajé lembra ao jovem guerreiro que vem a velhice e com ela outras determinações são necessárias. Desse modo, afirma o pajé:

[...] O tempo passa, mas a gente finge que não vê. A velhice vem, mas a gente luta contra ela, como se ela fosse um guerreiro inimigo. Os homens envelhecem porque querem. Só muito tarde é que compreendi isso. Tibicuera pode vencer o tempo. Tibicuera pode Leloir a morte. O remédio está aqui. - Tornou a bater na testa. - Está no espírito. Um espírito alegre e são vence o tempo, vence a morte. Tibicuera morre? Os filhos de Tibicuera continuam. O espírito continua: a coragem, o nome de Tibicuera, a alma de Tibicuera. O filho é a continuação do pai. E teu filho terá outro filho e teu neto também terá descendentes e o teu bisneto será bisavô dum homem que continuará o espírito de Tibicuera e que portanto ainda será Tibicuera. O corpo pode ser outro, mas o espírito é o mesmo. E eu te digo, rapaz, que isso só será possível se entre pai e filho existir uma amizade, um amor tão grande, tão fundo, tão cheio de compreensão, que no fim Tibicuera não sabe se ele e o filho são duas pessoas ou uma só.

Eu olhava para o pajé, mal compreendendo o que ele me ensinava. O feitiço falou até madrugada alta. Quando voltei para minha oca fiquei por longo tempo olhando para meu filho que dormia na rede.

E eu me enxerguei nele, como se a rede fosse um grande espelho ou a superfície dum lago calmo. (VERÍSSIMO, 1980, p. 22).

Narrativas de origem, narrativas como as origens de nós mesmos nos são furtadas, eliminadas de nossa memória cultural... João Ubaldo Ribeiro, grande romancista, escreve a

magistral *Viva o povo brasileiro* (1984). Em mais de trezentos anos de história, brancos, negros e índios, em paisagens, sobretudo, do recôncavo baiano mostram-se a nós. Entre tantos e exemplares momentos, salta da narrativa para a vida a história de uma das personagens da obra chamada Dadinha; filha de índia e de holandês capturado, literalmente para ser comido pelos parentes desta. Alegoricamente, Dadinha representa na obra tanto o aborígene, o negro, o pobre, o desterrado, o subsumido da história oficial, como também o “mulato” Amleto Ferreira (filho de negra com degredado inglês, que esconde sua origem negra). Este se transforma, depois de roubar seu patrão e dele abocanhar o dinheiro e todos os seus bens, em Amleto Ferreira Dutton.

Dadinha é um exemplo de todas as misturas, de todos os diferentes traços de caráter, de todos os desejos, dos “[...] filhos deste solo és mãe gentil”. Pois, no dia em que comemora 100 anos, ela fala para quem quiser ouvir:

[...] Crem-deus-haja, vissantíssima, Val de lágrimas. Meu pai ele baleneiro e tinha os olho craro, e morreu queimado no meu nachimento. Antes do meu nachimento minha mãe foi vendida antes de me desmamar, partindo por Serigi para nunca mais voltar. Quando fui nacher tinha dezoito almas doidas em Amoreiras e todas elas vieram para ne mim encarnar. Foi uma grande disputa que nem casa de puta: meu corpo mais de cem almas, por vezes em grande luta. Minha avó Vu não falava língua, falava gritos. Quando levaram ela para trabalhar, gritou e atacou. Quanto mais eles marando no tronco e chibateando muito, sentada de croca e de cabeça para baixo, mais ela atacando sem receio. Prenderam, baterô, vestirô, ferrarô, meçarô tudo e qualquer coisa, quanto mais isso mais ela atacava. Então, por força daquela brabeza e todos pensando que o cão de satanás habitava ela, esperarô ela parir para aproveitar a cria e resolverô de enterrar viva de cabeça para baixo, cavando cova bem funda para muito bem enterrar, vindo o padre depois do enterramento para tudo abençoar muito bem abençoado. (RIBEIRO, 1984, p. 72-74).³

3. Tanto o parágrafo anterior como o excerto foram retirados do texto (no prelo), *O idêntico permanentemente (in)diferente: algumas epifanias da identidade apontadas por meio de obras ficcionais*, a ser publicada na Revista Trama Interdisciplinar, revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Metodista Mackenzie.

Aliás, como seria fundamental que nós, educadores, inconformados com tanta cultura postiça e esvaziada de sentido, assumíssemos o papel de continuadores da melhor tradição dos contadores de histórias, dos leitores de texto que a mídia atual não mostra e que de tudo faz para que esqueçamos...

Às vezes, é preciso despir-se de tantas ditas certezas. Colocar-se em situação de revisão, de quase incerteza, de não saber, como atesta o texto de Clarice Lispector:

Não entendo. Isto é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo. (LISPECTOR, 1992, p. 178).

Precisamos ler algumas obras que desarranjem tantas pseudo-certezas acomodadas estrategicamente em nossas estruturas mentais. Muitos são os sujeitos necessariamente “bagunçantes” de tantas certezas: gente que veio para atrapalhar, para desformar... Entre tantos outros, o texto de Darcy Ribeiro, *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu* (1985), é leitura obrigatória. Darcy Ribeiro tira-nos de tantas certezas e nos induz à busca de outras informações. Assim, esvaziados das certezas homogeneizantes, feito cientistas inquietos, podemos redescortinar o mundo e imediatamente realizar nossas descobertas usando para isso de liberdade e da consciência de incompletude, que nos impulsiona aos atos de troca.

Com produção infantil significativa (tanto em quantidade, como em qualidade), o uruguaio Eduardo Galeano, em *A pedra arde*, apresenta a história de um velho combatente de guerra, cujo rosto era todo marcado, repleto de cicatrizes. Esse velho vivia isolado, em uma casa protegida por altos muros e escondida entre muitas árvores frutíferas. Todas as crianças da vizinhança tinham medo do velho e, por questões de costume, preenchiam todas as lacunas do desconhecimento inventando situações. No imaginário das crianças, o velho era uma espécie de monstro. Um belo dia, para roubar frutas apetitosas do quintal do “monstro”, um menino acaba ficando preso no muro. O velho, absolutamente humano e bondoso, salva esse menino e inicia uma amizade com ele. Todas as marcas presentes em seu rosto, afirma o velho, em resposta à inquietação infantil, eram fruto de muitas lutas em prol de seu País e de sua gente.

Entretanto, na época em que estamos vivendo – “tempo de partido” como Drummond inicia *Nosso tempo*, um de seus antológicos poemas –, parece ser tendência próxima ao hegemônico, sobretudo pela classe média, a de eliminar traços e marcas do tempo. O conceito de tempo, marcando a existência, tem sido eliminado de diferentes modos. Dessa forma, o pensamento nasce da boca, sem chão histórico e sem lastro temporal.

As marcas, sinais, fazem parte da nossa memória, ou seja, esta é sinalizada por ações significativas, balizantes de acontecimentos necessários ao viver, seja para não esquecer, seja para não deixar de lembrar.

Elmer Rice escreve, em *A máquina de somar* (1922-23), que, depois de 25 anos de uma vida sem sentido e de trabalhar no mesmo lugar, cumprindo a mesma tarefa, o contador Zero é mandado embora pelo seu patrão. Isso ocorre porque ele será substituído por máquinas de somar: que fazem o trabalho de dez e podem ser operadas por qualquer colegial. Inconformado, Zero mata o patrão, é condenado à morte, “desperta” no cemitério e é enviado para uma Estação Cósmica de Tratamento de Almas. Zero permanece na Estação por mais 25 anos e deverá ser enviado a Terra novamente. Zero, que parece não ter aprendido nada, clama para voltar como contador... Charles, o chefe do setor em que Zero se encontra, dialoga com este:

Charles - Você pediu a verdade, não pediu? Se houve alma no mundo com etiqueta de escravo esta alma foi a sua. Porque todos os chefes e reis do mundo deixaram suas marcas registradas em seu traseiro.

Zero - Isso não é justo.

Charles (encolhendo os ombros) - Para mim vem falar de justiça? Não faço as regras. Tudo que sei é que você foi ficando pior... Pior a cada vida. Há seis mil anos você não era tão ruim. Foi no tempo em que carregava pedras para uma grande pirâmide num lugar chamado África. Já ouviu falar das pirâmides?

Zero - Aquelas coisas bem grandes, com uma ponta?

Charles (concordando) - Isso mesmo.

Zero - Já vi em filmes.

Charles - Pois bem, você ajudou a construir. Você já era um pouco pior que nos dias felizes na selva, mas pelo menos aquele era um bom trabalho... Embora não soubesse o que estava fazendo e suas costas ficassem marcadas pelo chicote do capataz. Mas você só desce na escala. Há dois mil anos você era um escravo romano de galera. Novamente o chicote. Mas nessa época você ainda tinha músculos... [...] E então, mais mil anos depois e você foi um servo... um monte de barro cavando outro monte de barro. Nesse tempo você usava um colarinho de ferro... o colarinho branco ainda não havia sido inventado... Outros passos largos para baixo. Mas, pelo menos, onde você cavou, cresceram batatas, e elas ajudaram a engordar os porcos. O que era alguma coisa. E agora [...].

[...]

Você vai ser novamente um bebê... um animalzinho careca e coradinho. Depois vai passar por tudo outra vez. Haverá milhões como você... todos com as bocas abertas gritando por comida. E então, quando crescer, começa a aprender coisas. Vai aprender tudo o que é errado, de modo errado. Vai comer comida errada e usar roupas erradas, vai morar em habitações superlotas, sem luz e sem ar! Vai aprender a temer a luz solar e odiar a beleza. Para, então, estar em condições de ir à escola. Na escola vão dizer a verdade sobre muitas coisas que não interessam e mentiras sobre todas as coisas que deveria saber... E, sobre todas as coisas que quiser saber, nunca vão dizer nada. Quando sair da escola, estará preparado para o trabalho do resto da vida. Estará em condições de ter um trabalho. (RICE, 2001, p. 32-33).

O trabalho de Zero, conforme o texto, será substituído por uma imensa máquina de somar. Tomando a epígrafe de Paulo Freire, apresentada no início deste texto, como meio de reflexão, é evidente que Zero, pelo senso comum de que é nutrido, não deve ter estudado em escola concebida como espaço de encontro. Como espaço preenchedor de lacunas.

II. BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA LINGUAGEM TEATRAL⁴

A palavra teatro, do grego *theatron*, refere-se a lugar de onde se vê. Portanto, da área da plateia, o espectador olha, admira, contempla uma obra em que pessoas representam (fingem) ser o que não são. Nessa medida e em tese, quanto mais o intérprete se mesclar com a personagem, maior tende a ser a identificação do espectador com a arte do fingimento. Tanto para escrever, quanto para construir uma personagem, um cenário, um figurino... é preciso que o criador, investindo na razão, busque atingir a capacidade emocional do espectador. Afinal, Fernando Pessoa (ele mesmo) já havia observado em *Autopsicografia* (1933) que:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,

4. Como o espaço para o texto é restrito, caso exista algum interesse em aprofundar certos conceitos ligados à linguagem teatral, consultar *Teatro e dança: repertórios para a educação*. (2010).

Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.
Fernando Pessoa
(FERNANDO..., 1972, p. 164)

O conceito de representação, cujo sentido aproxima-se de apresentar novamente; e esteticamente, significa colocar-se em situação. Não sou João Grilo ou Chicó (de *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna), mas apresento-me como se fosse. Tomando o texto *Os estudantes*, de Eduardo Galeano, traduzido por Eric Nepomuceno, pode-se entender o conceito de representação expandido, pelas mais diversas necessidades postas pelo (sobre)viver:

Se a professora pergunta o que elas querem ser quando cresceram, elas se calam. E depois, falando baixinho, confessam: ser mais branca, cantar na televisão, dormir até meio-dia, casar com alguém que não me bata, casar com quem tem automóvel, ir para longe e que nunca me encontrem. E eles dizem: ser mais branco, ser campeão mundial de futebol, ser o Homem-Aranha e caminhar pelas paredes, assaltar um banco e não trabalhar nunca mais, comprar um restaurante e comer sempre, ir para longe e que nunca me encontrem.

Não vivem a grande distância da cidade de Tucumán, mas não a conhecem nem de vista. Vão para a escola a pé ou a cavalo, dia sim, dia não, porque fazem rodízio com os irmãos no uso do único avental e no único par de alpargatas. E o que mais perguntam para a professora é: quando chega o almoço? (GALEANO, 2004, p. 62).

De fato, por meio de textos como o de Galeano, o conceito se redimensiona. Apesar de potencialmente se ter um conjunto de características e de necessidades, de se acreditar nele, muitas, infimas vezes, somos obrigados a mostrar ao mundo o que não somos... Não são poucas as vezes em que, mesmo forçando nossa natureza, somos impelidos a agradecer. Desse modo, ainda que os conceitos tradicionais, sobretudo aqueles do Iluminismo, apresentem o sujeito a partir de uma concepção de indivíduo absolutamente centrado, unificado, dotado de consciência e de razão, cujo 'centro': "[...] consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou 'idêntico' - a ele -- ao longo da existência do

indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2000, p. 10-11) Evidentemente, há outras concepções apresentadas por Hall, mas todas elas chocaram-se com a sociedade dita pós-moderna. Nessa perspectiva:

[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

Ainda segundo Hall, o sujeito, em uma estrutura deslocada, em contexto fragmentado e característico da pós-modernidade, sem um centro único, cuja identidade, encontra-se absolutamente premiada pelo histórico, e não biológico:

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] os sistemas de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

Na medida em que a sociedade tende a “dissolver os homens”, em que as relações sociais não permitem um viver mais pleno, em que tantas contradições são interpostas, sobretudo do ponto de vista cultural, é importante indagar-se de que modo o papel do educador de educação infantil pode facilitar às crianças uma inserção em mundo tão confuso. Talvez essa facilidade possa ser conquistada mais inteiramente por intermédio das práticas artísticas. Contudo, isso significa repudiar as teses de pré-exercício, que concebem a arte como uma propedêutica à vida; banir a apologia ao papel incondicional das artes e nela do teatro, na medida em que tudo é relação e troca; abandonar esquemas ou, como se diz, partituras fixas (sobretudo sem coreografias das músicas da Xuxa e congêneres perversos...). Somente quando o educador assumir uma visão crítica, as artes terão papel de destaque e de singular importância na vida das crianças.

A atividade teatral, desenvolvida no âmbito escolar, na faixa etária compreendida pela chamada Educação Infantil, concerne exclusivamente a práticas lúdicas. Nessa perspectiva, ainda que se possa chegar a um resultado estético, as práticas teatrais têm função prática e funcional, cujo pressuposto implica em promover atividades que facilitem o autoconhecimento e o contextualizem, ou seja, implica em uma junção de autoconhecimento e de ampliação, sobretudo, dos processos decorrentes das trocas sociais, mediadas pelos símbolos.⁵

5. Para aprofundar algumas questões aqui apontadas, na medida em que não serão propostas muitas atividades aos estudantes-professores, consultar, também publicado pela Unesp, organizado por Dorotéia Machado KERR, *Cadernos de formação: artes*. (2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:



- COLASANTI, Marina. É tempo de pós-amor. In: COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. **Bocas do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KERR, Dorotéia Machado (Org.). **Cadernos de artes**. São Paulo: Unesp (Pró-reitoria de Graduação), 2004.
- LISPECTOR, Clarice. Um diálogo. In: LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- FERNANDO Pessoa: obra poética. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar, 1972.
- RIBEIRO, Darcy. **Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Projeto gráfico e seleção de ilustrações Fortuna. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985.
- RICE, Elmer. **A máquina de somar**. Tradução de Márcio Boaro e Iná Camargo Costa. Texto mimeografado, 2001.
- RUBIÃO, Murilo Rubião. Teleco, o coelhinho. In: RUBIÃO, Murilo Rubião. **O homem de boné cinzento & outras histórias**. São Paulo: Ática, 1990.
- SCHWARTZ, Jorge. **Literatura comentada: Murilo Rubião**. São Paulo: Abril Educação, 1982.
- TASHLIN, Frank. **Era urso?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- VERÍSSIMO, Érico. **As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil**. 21. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.

BIBLIOGRAFIA



- ALMEIDA, Fernanda Lopes de Almeida; LINARES, Alcy. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Ática, 1985.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade**: Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1973.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1987.
- CANCLINI, Nestor García. **A socialização da arte** – teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CANCLINI, Nestor García. **Las culturas populares en el Capitalismo**. México: Editorial Nueva Imagem, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **O nacional e o popular na cultura brasileira**: Seminários. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MACHADO, Ana Maria Machado. De pergunta em pergunta. MACHADO, Ana Maria Machado. **Gente, bicho, planta**: o mundo me encanta. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010. 3 v.
- THOMPSON, Paulo. **A voz do passado**: História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A LINGUAGEM TEATRAL: “TUDO CERTO COMO DOIS E DOIS SÃO CINCO”¹

Alexandre Mate

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Construído a partir de reflexões anteriormente elaboradas, e cuja publicação se destinava fundamentalmente aos professores das escolas da Rede Pública Estadual, o texto em epígrafe apresenta uma proposta concreta para adaptação de textos literários para a linguagem teatral. Na medida em que os interesses temáticos, tanto de professores quanto de estudantes, precisam, podem e devem ser satisfeitos em sala de aula e na escola, propõe-se aqui uma proposta que pode ajudar na tarefa de discutir qualquer assunto e com qualquer número de pessoas, tomando a linguagem teatral e o espetáculo como mediadores de troca de experiências estético-social.

Palavras-chave: Teatro e Literatura, Adaptação de Texto Literário, Texto Teatral Adaptado.

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, quando iniciei minha carreira pelo magistério, então como professor de Educação Artística, parte significativa dos professores, sobretudo de Português – a quem desde aquela década tem cabido a maioria dos experimentos teatrais nas escolas –, reclama e solicita propostas para adaptar textos literários para a linguagem teatral. Os profissionais de língua e literatura brasileira, por conta do número maior de aulas e por trabalhar também com textos – não apenas literários –, no sentido de dinamizar suas aulas, sentem necessidade de lançar mão de atividades de representação. Diversas pesquisas, desde a década de 1980, realizadas por associação de professores, por fundações, por

1. Verso tomado de empréstimo da música *Como 2 e 2*, de Caetano Veloso. Possivelmente, a leitura do texto aponte a escolha pela metáfora.

órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, apontam desejos e dificuldades concretas dos professores de Português ao trabalharem com a linguagem teatral.

Muitos professores querem e sentem real necessidade em trabalhar com o teatro em sala de aula; entretanto, pelo fato paradoxal de não terem tido matéria específica durante o processo de formação, no curso de licenciatura, a maioria desiste. Aqueles que são mais corajosos e viabilizam o desejo acabam preterindo parte dos estudantes da sala, por conta de não “haver textos com número suficiente de papéis para atender ao conjunto de uma sala de aula”. Evidentemente, ao apresentar uma justificativa dessa natureza, o pressuposto que alicerça o pensamento do professor concerne ao teatro realista. Nessa perspectiva concreta e objetiva fica difícil mesmo realizar atividades teatrais em sala de aula. Vencendo as barreiras, nesse caso tanto estruturais (com a conseqüente falta de equipamentos), como estético-ideológicas, diversos professores optam por desenvolver suas ações com a linguagem teatral fora da sala de aula e com número reduzido de estudantes da escola.

Em 2011, participei de dois encontros: “Seminário Nacional de Dramaturgia para o Teatro de Rua“, promovido pelo Núcleo Pavanelli de Teatro de Rua e Circo; e do “Escambos Estéticos: No Entrecruzamento dos Fazedores de Teatro de Rua“, promovido pelo grupo de teatro “Os Inventivos” (ambos em parceria com o Instituto de Artes da Unesp). Tive a oportunidade de conviver com criadores e fazedores de dramaturgia, com gente de prestígio internacional, como Amir Haddad (do grupo de teatro “Tá na Rua”, do Rio de Janeiro), César Vieira (do grupo “Teatro Popular União e Olho Vivo”, de São Paulo). Em diversos dias, eles discutiram as dificuldades para criação de uma dramaturgia. Assim, os criadores apresentaram propostas e procedimentos desenvolvidos a outros fazedores, professores e artistas de teatro, e interessados no assunto, ávidos por trocas cabais de experiências. As reflexões decorrentes dos encontros foram significativas e apontaram para a absoluta carência de referenciais teóricos na área.²

O texto que se segue corresponde a algumas reflexões e práticas desenvolvidas em fins da década de 1980 e início da de 1990, sobretudo decorrentes de cursos ministrados a professores, período em que eu trabalhava na Biblioteca-oficina Clara Luz (ligada à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE). Decorrente, portanto, do processo prático (que acabou por ser experimentado também pelos participantes em suas escolas, espalhadas por diversas regiões do Estado de São Paulo), muitas das hipóteses e teses originais foram-se enriquecendo a partir das dinâmicas em processos de experimentação.

À luz do exposto, a proposta aqui apresentada caracteriza-se em uma alternativa, entre tantas outras e parte da consciência de que apenas toca em algumas questões. Caso ela inte-

resse e possa guiar algum profissional da educação, a ideia é que, distante de proposição fechada, ela deflagre procedimentos de invenção e de novos caminhos. Desse modo, é fundamental tomar o que aqui se apresenta como um *canovaccio* (nome dos roteiros básicos criados pelos artistas populares e improvisadores da *commedia dell'arte* italiana, originada no século XVI). Pelo seu intrínseco caráter coletivo e de troca, o processo de criação teatral, definidos os critérios norteadores, acolhe e experimenta sugestões. A discussão é fundamental, mas sua “constatação” em teatro pressupõe a experimentação tanto no processo de ensaio, como no da apresentação.

Portanto, e aviso aos navegantes, dramaturgia (do grego *drama*, correspondendo a ação + *tourgia*, correspondendo a trabalho de entrelaçamento) precisa ser considerada como uma base que, ao apresentar as ideias, anseios e desejos do coletivo, *mutatis mutandis*, agrega, incorpora, se revisita, decorrendo do tipo de troca de experiência que pretende desenvolver com o público que assiste ao espetáculo.

2. Entre os poucos materiais específicos em português sobre dramaturgia, é importante destacar:

- BALL, David. *Para frente e para trás*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988.
- BENTLEY, Eric. *A experiência viva do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Esta obra possui interessante estudo sobre alguns gêneros teatrais, apresentando diferenças, semelhanças e características. Diversas publicações de grupos de teatro têm sido desenvolvidas, sendo que as dramaturgias ou aspectos dramaturgicos desenvolvidos por esses (grupos) caracterizam-se apenas em um entre tantos outros tópicos. Desses grupos, podem ser citados:
- VIEIRA, César. *Em busca de um teatro popular*. 4. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Funarte, 2007.
- SITCHIN, Henrique. *A possibilidade do novo no teatro de animação*. São Paulo: Edição do Autor, 2009.
- BRITO, Beatriz. *Uma tribo nômade: a ação do Ói Nóis Aqui Traveiz como espaço de resistência*. Porto Alegre: publicação do grupo Ói Nóis Aqui Traveiz, 2008.
- FIGUEIRA, Jorge Loureiro. *Verás que tudo é mentira - uma década de Folias (1997-2007)*. São Paulo: publicação do grupo Folias d'Arte, 2007.
- CARVALHO, Sérgio de; MARCIANO, Márcio. *Companhia do Latão - 7 peças*. São Paulo: CosacNaify, 2008.
- TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. *Tá na Rua: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura, ator sem papel*. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008.
- Pedro CESARINO (org.). *Vem vai - o caminho dos mortos*. São Paulo: Cia. Livre, s/d. As duas publicações inserem-se na *Coleção Nóz. Histeria e Higiene - do Grupo XIX de Teatro*. (consultar www.grupoxixdeteatro.ato.br).
- _____; ROMANO, Lúcia (orgs.). *Raptada pelo raio*. São Paulo: publicação da Cia. Livre, 2010.
- MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I. T. Medeiros, 2007.
- FERNANDES, Sílvia (coord. editorial). *Pod Minoga Studio: a arte de brincar no palco sem pedir licença*. São Paulo: Edições SescSP, 2008.
- *Caderno de erros: uma publicação da Brava Companhia*. São Paulo: Publicado pelo Grupo, 2010. Disponível em: <bravacompanhia@terra.com.br>.
- DIAZ, Enrique et. al (orgs.). *Na Companhia dos Atores: ensaios sobre os 18 anos da Cia. dos Atores*. Rio de Janeiro: Aeroplano; Senac Rio, 2006.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Asdrubal Trouxe o Trombone: memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- SILVA, Nereu Afonso da. *As Graças*. Publicado pelo grupo, 2008. Disponível em: <asgracas@asgracas.com.br>.

2. BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA LITERATURA

Todo mundo que aprendeu a ler e escrever é mais ou menos escritor. E o é tanto mais quanto menos procure dar ao que escreve o tom de literatura. Porque observe que esta se revela onde não é posta e recusa-se a aparecer onde querem pô-la (BRAYNER, 1977).

Etimologicamente, decorrente do latim *textu*, correspondendo a entrelaçamento, tecido, contextura; em sentido lato, texto pode designar tudo o que é dito ou falado: o meu texto, o texto da personagem, subjaz ao texto do político; pode significar, também, tudo o que é impresso, escrito e fixado nos mais diferenciados tipos de superfície: o texto do estudante, o texto coletivo do grupo tal, o conjunto dos textos das vanguardas...

Articulada a isso, nas artes da representação, a gestualidade do artista configura-se no “texto estético do artista”, inscrito e materializado no tempo e no espaço. Desse modo, cabe ao espectador (do latim, *spectōre*, correspondendo àquele que tem o hábito de olhar, de observar, de contemplar; testemunha; apreciador crítico) decodificar – em um complexo exercício – “o texto”, por meio do qual as linguagens se estruturam. Antes de dar prosseguimento à reflexão, o filólogo russo Mikhail Bakhtin, em capítulo absolutamente essencial: “Estudo das ideologias e filosofia da linguagem” (do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992), lembra que todo signo reflete ou refrata a realidade. Para retomar algo anteriormente apresentado, quando os professores pensam que um texto teatral, para ser experimentado na escola, necessitaria ter o número de personagens corresponde ao de estudantes, tal necessidade refrata (deforma) a realidade, na medida em que o artístico transita com os símbolos. Assim, dependendo de como se faça, 30 estudantes podem apresentar a mesma personagem; um estudante pode apresentar 30 personagens. A realidade arbitrária é rigorosamente ideológica, premida pelo ilusionismo absoluto do teatro realista³.

3. Talvez para acompanhar melhor e aprofundar alguns conceitos que apareceram no texto, referentes à história do teatro e aos conceitos dramaturgicos, fosse interessante consultar o texto “O teatro em revista”, escrito por Alexandre MATE. In: Dorotéia Machado Kerr (org.). *Cadernos de Formação – artes*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007. Do mesmo autor, “Processos e transversalidades do teatro no ocidente”. In: TOZZI, Devanil et al (org.). *Teatro e dança: repertórios para a educação*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.

Retomando a questão anterior, pode-se, provisoriamente, concluir que um texto é todo material fixado por meio da escrita (letras ou símbolos) ou por meio da fala, da gestualidade, da imagem, ou ainda pela justaposição disso tudo, arranjado e elaborado, com ou sem intencionalidade explícita, de um sujeito para outro. Portanto, intrínseca a esse processo de

transmissão, encontra-se a necessidade de expressar desde simples ou complexas informações às situações, por sua vez, simples, complexas, polêmicas, subjetivas... Para concluir a reflexão, mas sem fechar a questão, um texto pode ser concebido como um objeto de significação (a partir de sua organização e estruturação sónica) ou como um objeto de comunicação. Na segunda perspectiva, o texto insere-se entre os objetos culturais, devendo ser examinado em relação ao contexto histórico confrontado às circunstância que lhe atribuem significação.⁴

4. Sobre esta questão, cf. BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990. Acerca da questão cultural, fundamental para quem quer refletir mais profundamente sobre a cultura, dos materiais à disposição, é excelente EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2005.

No processo de atribuição de sentido e valor dos objetos, lembra Terry Eagleton o fato de estarmos inseridos em quadros históricos concretos, portanto:

O que importa não são as obras em si, mas a maneira como são coletivamente interpretadas, maneiras que as próprias obras dificilmente poderiam ter previsto. Tomadas em conjunto, elas são apresentadas como evidência da unidade atemporal do espírito humano, da superioridade do imaginativo sobre o real, da inferioridade das ideias com relação aos sentimentos, da verdade de que o indivíduo está no centro do universo, da relativa desimportância do público com relação à vida interpessoal, ou do prático com relação ao contemplativo e outros preconceitos modernos desse tipo. Mas poder-se-ia igualmente bem interpretá-las de modo bem diferente. Não é Shakespeare que não tem mérito, e sim apenas alguns dos usos sociais que tem sido feitos de sua obra. (EAGLETON, 2005, p. 81).

Um texto é sempre manifesto (materializado) a partir de certa estrutura ou formato característico (bilhete, carta, artigo, uma peça teatral etc.) e de modo a atender aos objetivos vislumbrados pelo seu uso. Jornalistas organizam seus textos (ainda que premiados anteriormente pelos chamados manuais de redação e estilo) com o objetivo precípua de informar. Químicos, farmacologistas, médicos procedem da mesma forma que os jornalistas, explicitando, entretanto, as propriedades do objeto, no concernente à posologia, substâncias na composição, efeitos colaterais etc. Assim, tanto em um universo como em outro, *grosso modo*, cientistas da saúde e jornalistas escrevem textos informativos.

Cientistas sociais, professores, intelectuais..., normalmente, escrevem textos conceituais. Com interesses opostos àqueles contidos no texto informativo e nos conceituais (ainda que vestígios destes possam existir), os textos literários têm interesses e escopo diferenciado. Sem, ainda, fechar a questão, parece certo que um texto literário, na medida em que é tecido fundamentalmente através de metáforas e imagens ditas polissêmicas, objetiva inquietar o espírito, emocionar, encantar, tantas vezes “tirar do chão”... Evidentemente, um texto literário é tam-

bém um objeto estético-social, mas, normalmente, em situação de desequilíbrio, o prato tende a pesar mais para o primeiro aspecto. Clarice Lispector, Franz Kafka, Carlos Drummond de Andrade, James Joyce, Guimarães Rosa, Samuel Beckett, Mário e Oswald de Andrade, entre milhares de tantos outros, demonstram o que se afirma. Nessa altura, poderia lembrar alguém que os textos exotéricos, de predição, mitológico-cosmogônicos... também “tiram do chão”, remetem a imaginados futuros... A principal diferença, em tese, é que os textos literários, por serem assumidamente supérfluos, não têm o objetivo de ensinar nada a ninguém.

Por esse viés, Terry Eagleton afirma que a literatura:

[...] não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas. Contudo, mesmo em se considerando que o ‘discurso não-pragmático’ é parte do [que] se entende por ‘literatura’, o fato de a literatura não poder ser definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve LER, e não da natureza daquilo que é lido (EAGLETON, 1989, p. 8-9).

Antonio Candido afirma: “Na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha etc.” (1976, p. 11). Para o autor, as belas letras representam um setor restrito da literatura e, dando sequência à sua reflexão, Candido afirma que, em sua acepção mais tradicional, o que constitui a obra literária é a sua organização ficcional e imaginativa. Entretanto, é a qualidade estética de uma obra literária que impele ao imaginário, pois, por meio de sugestões, o leitor constituirá com o autor. Nesse sistema de ir e vir, o leitor ganha uma função de coautoria no concernente à organização dos sentidos, por meio dos quais o texto se estrutura. Por intermédio dessa perspectiva, através de sua tessitura, sonoridade, ressonância e ritmo, as palavras – que, segundo Drummond, no *Lutador*, “[...] esplendem na curva da noite” – passam a ter uma função fundante e constitutiva, ou seja, constituem e mediam o mundo imaginário, atingindo o chamado ouvido interior do leitor.

Nesta breve introdução, pode-se afirmar que o texto literário constitui-se em uma unidade produtora de sentido, em processo coautoral. Então, para se adentrar por entre as complexidades e polissemias do texto literário em processo de adaptação, Regina Zilberman pode ajudar a atravessar a ponte.

De um lado, o leitor que decifra tudo, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação

procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto quanto mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igual sua significação tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a. (ZILBERMAN, 1988, p. 20).

3. UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A ENCENAÇÃO NA ESCOLA: TEXTOS LITERÁRIOS “VERTIDOS/TRADUZIDOS” PARA O TEATRO

Não fora a possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda sua estrutura não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e desde que seja bom teatro, diverte.

Bertolt Brecht. *O teatro didático*.

A prática com a linguagem teatral, em qualquer instância, demanda e solicita muito trabalho. Acompanhada do trabalho colossal, a prática é fruto de acalorados conflitos. Formam-se grupos aos montes e, na mesma proporção, parte significativa deles se desfazem, sem conseguir chegar à primeira montagem. Outra grande parte se desfaz depois do primeiro trabalho, sobretudo quando este, pelos mais diversos vieses, não faz sucesso. Independentemente disso, e aqui a “vantagem” é infundamente superior aos problemas, segundo Joana Lopes: “O teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e consequente” (1981, p. 6).

Assim como o texto literário, o teatral também é passível de leitura, entretanto, o fenômeno teatral (que pressupõe a junção de público, atores e texto) caracteriza-se em linguagem, cujo acontecimento, aparentemente irrepetível, incide no tempo e no espaço. Desse modo, aquelas dificuldades de interpretação⁵ de uma obra registrada em alguma superfície ampliam-se. Ler obras escritas ou desenhadas, em fontes fixas, permite o retorno do leitor às passagens não bem compreendidas em um primeiro momen-

5. Bom lembrar aqui a etimologia de interpretação. Inter = entre + *pretium* (It) = a preço. Então, derivado de corretor (aquele que atribui um preço, que valora algo), a interpretação pressupõe a atribuição de valor (sentido) no que se vai decodificando. Entre outros materiais, pensando, sobretudo, no universo escolar, caracterizam-se em boas referências:

- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise de discurso**. São Paulo; Contexto/ Edusp, 1986.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau**: por uma leitura da leitura. São Paulo: Loyola, 1988.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- SANDRONI, Laura S.; MACHADO, Luiz R. (Org.). **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ZILBERMAN, Regina et al. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.
- Acerca da chamada “leitura do mundo” em educação, vide as obras de Paulo Freire, pois descortinam infindas paisagens crítico-humanas e sempre estabelecem relações fundamentais.

to. Entretanto, as obras ligadas às artes da representação, cuja mediação ocorre diretamente por intermédio de personagens – e apresentadas na forma de espetáculos ao vivo –, não permitem o retorno, a retomada, o “tirar a limpo”, tudo ocorre em fluxo inexorável de tempo.

Além da chamada tríade essencial do teatro: atores, texto e público⁶, quaisquer outros aspectos que a ela se somar (figurino, iluminação, sonoplastia, maquiagem...) tenderão a tornar o resultado expressivo esteticamente mais qualitativo. Nos exercícios ou espetáculos montados na escola, na condição de experimento estético-social – tendo em vista seus objetivos para além do meramente estético –, os três elementos da já mencionada tríade essencial reorganizam-se.

⁶ Acerca do conceito há muito material, mas um dos mais clássicos é a obra de: MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

Desse modo:

- ★ o texto, na condição de ponto de partida, deve constituir-se em uma espécie de sistema de coordenadas que, para além das conquistas do processo de ensaio, pode incorporar o que advém das apresentações. Além disso, o texto precisa interessar e ser pertinente às preocupações dos sujeitos envolvidos no processo;
- ★ com relação ao público (constituído por colegas de classe, da escola e por moradores da comunidade), na relação de troca decorrente do espetáculo, a partir de algumas teses de Walter Benjamin (1985), é necessário priorizar a criação de um espaço adequado a uma assembleia de interessados (não uma massa hipnotizada), visando satisfazer suas exigências de diferentes naturezas;
- ★ com relação ao estudante-ator, ao experimentar uma nova forma de linguagem, é fundamental que a ação de montagem, compreendendo o processo de ensaio e de apresentação, repense, amplie e redimensione suas potências humano-expressivas. De outra forma, ainda com Benjamin (1985), espera-se que o sujeito estético do espetáculo, o qual jamais perde sua condição social, seja capaz de fazer o inventário do papel que desempenha.

No sentido de aparar algumas arestas, ainda, e “limpar o terreno”, é importante ter presente:

- 1 - Texto: pode ser falado ou cantado, repetindo algo já escrito ou improvisado; ao vivo ou gravado; de dentro da cena ou fora dela; mímico de duas formas: apenas gestual ou gestual acompanhado de expressões sonoras; escrito, aparecendo por meio de projeção ou em diversas superfícies; apresentado por meio de recursos de diferentes naturezas, tais como luz, objetos etc.

2 - Ator: pode ser “alguém de verdade”, um boneco, uma projeção, um objeto fixo ou móvel.

3 - Público: apesar de as informações mais significativas já terem sido apresentadas, vale reiterar que tipo específico de relação se pretende: mais e exclusivamente emocional, mais premida pela apreensão crítica, como forma de entretenimento, misturando isso tudo.

Em síntese, sabemos como anda o mundo, sabemos da necessidade de tentar melhorá-lo... Desse modo, a atividade teatral precisa também jamais abrir mão de sua potência transformadora. A partir de tais considerações, em qualquer prática teatral, sobretudo e fundamentalmente naquelas desenvolvidas em âmbito escolar, é fundamental que a atividade teatral inicie-se, sempre, com jogos.⁷

7. Cf. o já mencionado texto MATE, Alexandre. “O teatro em revista”. In: KERR, Dorotéia Machado (org.). *Cadernos de Formação – artes*. Com relação à certa teoria do jogo teatral (ou dramático), cf. MATE, Alexandre. “O trabalho com a encenação na escola”. In: MATE, Alexandre; COSTA, Iná Camargo. *Teatro: um espaço para a literatura*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, p. 38-49. Jogos trabalhados e conceitos teatrais fundamentais são apresentados no mesmo material, às páginas 49 a 63.

Antes, ainda, de apresentar as sínteses conquistadas nas oficinas, anteriormente mencionadas, sugere-se que, no processo de adaptação, seja feita a análise da obra literária, no sentido de compreensão tanto do assunto, quanto de sua estrutura. Assim, é preciso contemplar os seguintes itens no processo de leitura e análise crítica do texto:

- ✱ identificar o assunto tratado (ideia central ou tema principal) e o foco narrativo;
- ✱ discorrer acerca do enredo;
- ✱ entender a fábula da obra;
- ✱ compreender os embates e oposições entre as personagens, ou seja, o conflito quando se trata de drama ou a intriga no caso da comédia, ou a contradição quando se refere ao teatro épico;
- ✱ saber como trabalhar com os caracterizadores de sentido, como imagens, símbolos, metáforas.

O foco narrativo possui abordagens diferenciadas que causam grandes polêmicas nos estudos de teoria literária, este conceito concerne à perspectiva na qual se estrutura o discurso ou o ponto de vista do narrador. Norman Friedman apresenta uma tipologia, transcrita por Lígia Chiappini Moraes Leite⁸, que classifica o foco narrativo (ou as diferentes categorias de narração) em:

8. LEITE, Lígia Chiappini Moraes. A tipologia de Norman Friedman. In: LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

1 - autor onisciente intruso – preponderância das palavras, pensamentos e percepções do autor;

2 - autor como detentor das verdades das personagens, a intrusão caracteriza-se em seu traço característico;

3 - autor onisciente neutro – fala em terceira pessoa, descreve ou “explicita” a personagem, é onisciente, mas evita tecer comentários completos (costuma deixar aos leitores tal tarefa);

4 - “eu” como testemunha – narra em primeira pessoa, “vive” os acontecimentos na condição de “personagem secundária/colada/periférica”, apresenta os acontecimentos de modo mais verossímil e direto para o leitor, normalmente, por conta de sua condição, tem ângulo limitado e lança hipóteses acerca de diversas questões⁹;

5 - narrador-protagonista – narra em primeira pessoa e é a personagem central, sem, normalmente, ter acesso ao estado mental das demais personagens, sua narração efetiva-se a partir de um centro fixo e limitado;

9. Décio de Almeida PRADO, obra citada: “A personagem no teatro”. In: CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção* nomeia a esta categoria de narração de Narrador-testemunha.

6 - onisciência seletiva múltipla (ou multisseletiva) – maior objetivação da história, perda do sujeito que narra, normalmente, a história vem da mente da personagem (impressões que situações e acontecimentos pessoais deixam nela), há predomínio da cena e utilização do discurso indireto livre;

7 - onisciência seletiva – categoria semelhante à anterior, sendo que apenas uma personagem detém a narração, o ângulo é central, mas limitado aos sentimentos e pensamentos da personagem central. Vale destacar que, de certa forma, as duas categorias anteriores aproximam-se muito de obras literárias como: *Ulisses*, de James Joyce; *Metamorfose*, de Franz Kafka; *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector. Em teatro, as experiências, sobretudo do expressionismo alemão: *Ich drama* (drama do eu), a *Erlebnis drama* (drama de trajetória pessoal) aproximam-se também bastante das categorias em tela.

Além do foco narrativo, é fundamental considerar:

1 - o modo dramático – decorrente do chamado drama absoluto¹⁰ –, em que ocorre a eliminação do autor e do narrador, a personagem, por meio de discurso direto, fala por si mesma, o texto é apresentado por uma estrutura sintagmática linear;

10. Para apreensão do conceito, consultar o fundamental SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. Do mesmo autor *Teoria do drama burguês [século XVIII]*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

2 - a câmera – o narrador apresenta *flashes* da realidade, os cortes são bruscos, as ações podem ocorrer a partir dos mais variados ângulos. Faz-se necessário destacar que a narrativa, nesta modalidade, assemelha-se à cinematográfica;

3 - as características das personagens: tanto física, como psicológicas¹¹.

De maneira geral, é importante atentar à tríade essencial, ou estrutura dramática, enfeixada pelo QUEM?, QUÊ? e ONDE?¹²

Em tese, o QUEM refere-se às personagens. Na adaptação, é importante ater-se às características essenciais delas, destacando, no processo, como já mencionado anteriormente, suas ações (O QUÊ?) – dito seu fazer; seus pensares –, e o que dizem destas.

No texto teatral clássico, invariavelmente, além da concisão do tempo e das ações, a personagem fala por si (não há intermediação de um narrador); entretanto, nas formas populares, infantis e épicas, a narração, em boa parte das vezes, é intrínseca e constitutiva da forma. Do mesmo modo, se a forma clássica e hegemônica do drama (fundamentada no tratamento ilusionista) recria a cena colada ao real, como se fosse a própria realidade, em outros gêneros, o cenário, ou os adereços não necessitam de qualquer relação ilusionista com a cena, podem ser funcionais, absolutamente simbólicos¹³. Dessa forma, o ONDE é importante, mas não a sua criação na forma de cenário. O espaço pode ser “mostrado” por meio da fala, de projeção videográfica, de desenhos esquemáticos...

Independentemente do como se faça, a chamada estrutura dramática caracteriza-se na base para o processo de adaptação. Desse modo, na sequência serão apresentados alguns esquemas e sínteses de adaptação, decorrentes das experiências desenvolvidas no item 1 deste material, e cuja função é apresentar um procedimento metodológico.

Todas as sínteses, em trabalho colaborativo, foram decorrência do processo de análise dos textos. Cada grupo apresentava a fábula (narrativa essencial e de pequena extensão da obra – priorizando, fundamentalmente, o quem, o quê e o onde); o enredo, desenvolvido a partir da fábula expandida, e com outros detalhes ou, como se chama em literatura, ou-

11. Segundo Décio de Almeida PRADO, no ensaio: “A personagem no teatro” (CANDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976), aqui apresentado de modo sucinto, a personagem pode ser reconhecida pelo que FAZ (ação); pelo que PENSA (recurso normalmente apresentado por meio de solilóquio ou monólogo); pelo que dizem dela. No processo de adaptação de um texto literário é preciso ficar bastante atento para transformar as manifestações da personagem em ação.

12. Das boas referências acerca do assunto, consultar: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

13. No movimento simbolista francês, por exemplo, sem qualquer intenção de apresentar e aprisionar-se ao real, na medida em que a arte não deveria copiar o real, mas reinventá-lo, a alusão à realidade ocorre de modo polissêmico. Desse modo, um pedaço de pano verde, dependurado no espaço de representação pode representar uma árvore, uma floresta...

tros motivos; descrição dos comportamentos das personagens que não poderiam deixar de figurar na encenação; principais embates entre as personagens e a estrutura dramática. Por último, todas as sínteses foram experimentadas cenicamente.

3.1 SÍNTESES EXPRESSIVAS – ROTEIROS PARA A ENCENAÇÃO

Fruto de um trabalho mais criterioso com a leitura, as sínteses expressivas, na condição de roteiros para o trabalho com a encenação, apresentadas na sequência, buscam atender a diversas faixas etárias. Desse modo, há esquemas para o trabalho com crianças que não sabem ler, pois estão em processos de assimilação de códigos de leitura; e com as já leitoras. Para estas, foram eleitos textos juvenis e adultos.

Importante não jogar fora as primeiras impressões colhidas no processo de leitura, mas na medida em que o trabalho é coletivo, jamais ficar com essa primeira impressão para o desenvolvimento do roteiro. Vale destacar, ainda, pelo fato de o trabalho ser coletivo, que a maior dificuldade sentida pelos conjuntos de criadores sempre se ateu à criação da fábula. No geral, parece que muitos perderam a capacidade de síntese, a partir de critérios definidos. Com professores, a maior dificuldade, talvez, nesse processo se deva ao fato de a informação, segundo a qual a fábula corresponde à alardeada moral da história, encontrar-se acomodada nas estruturas mentais (que, de certa forma, sempre subsumi o ideológico ou o naturaliza)¹⁴. Ainda, acerca do conceito de fábula e sua importância, Bertolt Brecht, entre outras informações, lembra que:

O ingênuo é a característica da nossa maneira de representar. Nos nossos espetáculos, primeiro narramos a história, a fábula. Os efeitos artísticos e as ideias podem resultar depois, mas o trabalho primordial é a narrativa do acontecimento particular. (apud DORT, 1980, p. 177).

* **3.1.1 *A menina das borboletas*, de Roberto Caldas.** São Paulo: Paulinas, 1990¹⁵. Caso a obra não seja encontrada, as 23 pranchas podem ser conferidas no seguinte endereço eletrônico: <<http://picasaweb.google.com/colecoesinfantis/AMenina-DasBorboletas>>.

14. PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. A obra apresenta excelentes pistas históricas, análises e conceitos para não se cair na esparrela moralista da fábula ou no texto com função utilitarista.

15. Escuso-me publicamente por não mencionar os prenomes dos participantes que elaboraram as Sínteses apresentadas na sequência. Ocorre que, na mencionada publicação da FDE, de que lanço mão, não consta o nome completo de todos. De qualquer modo, também, publicamente, registro meus agradecimentos.

Trata-se de obra sem texto, construída por meio de imagens; adequada, portanto, para crianças não alfabetizadas. A seguir apresenta-se sua estrutura:

1 - Fábula: Uma menina, ajudada por um passarinho e várias borboletas, consegue cultivar um jardim de margaridas.

2 - Enredo: Apesar da ação destruidora dos homens e de um cachorro, uma menina persistente consegue formar e manter um jardim de margaridas, ajudada por um passarinho e várias borboletas.

3 - Estrutura dramática: Constituída por 23 pranchas desenhadas, a narrativa visual, que não precisa ser descrita quadro a quadro, apresenta a seguinte história:

a – QUEM - Menina, Passarinho, Borboletas (podem ser feitas por pessoas, por manipulação, projeção...), Mulher, Homem, Garoto, Cachorro.

b – O QUÊ - plantio, destruição; replantio, com novos cuidados, destruição; replantio, com cuidados ainda maiores e florada.

c – ONDE - em um terreno (pode ser uma praça).

4 - Roteiro (dividido em quatro cenas):

- ★ 1ª cena - uma menina entusiasmada, acompanhada por algumas borboletas e observada por um passarinho, planta uma margarida e retira-se.
- ★ 2ª cena - uma mulher, distraída, passa com seu carrinho de feira sobre a margarida; em seguida, vem um homem e pisa na flor. Um garoto passa com sua bicicleta sobre a flor. Finalmente, surge um cachorro e faz xixi no que sobrou da flor destruída.
- ★ 3ª cena - com novos cuidados, a menina replanta a flor usando uma pazinha, construindo uma cerquinha sobre ela. Na sequência, traz novas mudas, uma mala, cobertores, travesseiro e um guarda-chuva.
- ★ 4ª cena - comemoração. Pelos cuidados tomados, uma bela florada nasce.

★ 3.1.2 *As memórias da Bruxa Onilda*, de E. Larreula e R. Capdevila. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

A obra apresenta a história de uma bruxinha absolutamente adorável, cuja série de textos é destinada, sobretudo, para crianças que já têm domínio de leitura, se bem que o pre-

ponderante na obra são as imagens. Desse modo, trata-se de um texto com equilíbrio entre texto escrito e iconográfico (ilustração).

1 - Fábula: Uma bruxa conta/narra a história de sua vida desde seu nascimento até seu primeiro ano de vida.

2 - Enredo (aqui apresentado em primeira pessoa): Minha mãe, a bruxa Bruxolona, sentiu a necessidade de uma herdeira. Fez o necessário para que eu nascesse. Apressada, nasci dois antes antes do previsto na copa de uma árvore, já vestida de bruxinha. Muitos vieram me visitar, fazendo uma grande festa.

3 - Estrutura dramática:

ONDE?	O QUÊ?	QUEM?
Na casa dos bruxos	Perpetuação da espécie (dos bruxos)	Mãe, tias, avós (família matriarcal)
Na copa da árvore	O nascimento da bruxa Onilda	Bruxa Onilda e a mãe Bruxolona
Na casa dos bruxos	Festejar	Família e comunidade de bruxos
Na casa dos bruxos	Aprender	Bruxa Onilda - mãe Bruxolona e tias-avós
No jardim	Passear	Bruxa Onilda - mãe Bruxolona
Na casa dos bruxos	Comemorar aniversários	Família
No chiqueirinho	Quebra do ovo	Bruxinha e coruja

- * **3.1.3 *Flor telefone, moça*, de Carlos Drummond de Andrade.** Por tratar-se de um conto bastante conhecido e apreciado, a obra pode ser encontrada em várias em várias antologias de contos brasileiros.

Pela temática, a obra costuma ser bastante apreciada por adolescentes.

1 - Fábula: Uma moça estranha acaba morrendo por ter retirado uma flor de um túmulo.

2 - Enredo: Uma moça estranha, morando perto de um cemitério, costumava passear por ali. Certa tarde, distraidamente, retira uma flor de uma sepultura. A partir daí, passa a receber ligações telefônicas em que uma voz (surda, distante,

suplicante) a pressiona para devolver a flor roubada. Acreditando tratar-se de um trote, no início, a moça não dá grande atenção ao fato. Entretanto, a insistência das ligações, sem que a moça consiga resolver o impasse, faz com que ela defina e morra.

3 - Estrutura dramática:

QUEM	O QUÊ	ONDE
A moça	Passeia e tira uma flor de uma sepultura	cemitério
A moça	Recebe um telefonema cobrando a flor: pensa ser um trote. Depois de algum tempo, a moça preocupa-se com a voz e deixa de dormir	em casa
A moça	No quinto/ sexto dia, a voz passa-lhe uma descompostura	em casa
A moça	Avisa a todos sobre o sucedido	em casa
O pai e o irmão	Ameaçam e passam a investigar a voz suplicante	em casa
A voz	Insiste no pedido: quer a flor	em casa
A família	Queixa-se à polícia	delegacia
O pai Um funcionário	Recorre à companhia telefônica. Funcionário declara problemas técnicos para não investigar	companhia telefônica
A moça	Perde apetite e coragem; sente-se escravizada pela voz	em casa
O irmão	Verifica haver plantas em 5 sepulturas, por onde a moça passeara no fatídico dia	no cemitério
A mãe	Compra 5 colossais ramalhetes e os coloca sobre as 5 sepulturas	no cemitério
A voz	Não se deixa subornar: nenhuma outra flor lhe convém	ao telefone
O pai	Recorre ao espiritismo como última cartada	centro de umbanda
A voz	Continua surda, suplicante, cobrando a flor	ao telefone
A moça	Morre exausta, ao fim de algum tempo	em casa

Faz-se necessário destacar que a estrutura básica pode servir para receber novos acréscimos tanto de modo mímico, quanto dialogado, a partir de critérios que redimensionem o exercício cênico. A voz pode ser apresentada por uma sombra, um espectro, uma projeção... Nos diversos espaços de ação, novas personagens podem surgir. Pode-se ou não contar com a apresentação de um narrador.

★ **3.1.4 Quem conta um conto...**, de Machado de Assis. Por tratar-se de um conto bastante conhecido e apreciado, a obra pode ser encontrada em várias antologias de contos brasileiros.

Pela temática, a obra costuma ser bastante apreciada por crianças, adolescentes e adultos. Desse modo, e tendo em vista assuntos atinentes a cada faixa etária, a partir da estrutura destrinchada – que de fato é excelente –, pode-se incorporar a ela vários assuntos.

1 - Fábula: Um major, atingido por uma calúnia, confirma pormenorizadamente as circunstâncias que produziram um “boato“ envolvendo o nome de um ente querido.

2 - Enredo: o major Gouveia, ao tomar conhecimento de um comentário maldoso envolvendo o nome de sua sobrinha, percorre toda a “rede de intriga”, interrogando, um a um, os envolvidos. Descobre, finalmente, que um seu inocente comentário teria dado origem a um processo crescente de fofoca.

3 - Estrutura dramática:

QUEM	O QUÊ	ONDE
Luís da Costa, Major, mais quatro pessoas	Comenta/ ouvem	Loja do paula brito
Major e os outros	Retruca e interroga luís	Idem
Major e Luís	Procuram pelo sr. Pires	Rua dos pescadores (escritório); secretaria de justiça (escritório)
Major e Luís	Jantam no hotel	Restaurante do hotel
Major e Luís	Procuram pelo sr. Pires	Praia grande (casa do sr. Pires e casa do dr. Oliveira)
Major, Luís e Pires	Conflito: quem disse o quê?	Casa do dr. Oliveira
Luís da Costa	Some	Barca de niterói

Major e Pires	(À pé) dirigem-se a catumbi à procura do bel. Plácido	Carro/ trajeto
Major, Pires e Plácido	Conflito: quem disse o quê?	Casa de plácido
Major e Plácido	À procura do capitão soares (em mataporcos)	Rua/ trajeto
Major, Plácido e Capitão	Conflito: quem disse o quê?	Casa do capitão soares
Major e Capitão Soares	(De carro) dirigem-se a rio comprido	Rua/ trajeto
Desembargador e coadjutor	Jogam gamão	Casa do desembargador
Major, Capitão e Desembargador	Resolução do quem disse o quê?	Idem
Major	Reflete	Cama

Vale ressaltar que o conto de Machado de Assis tem uma estrutura impecável, interessante. A partir de tal estrutura, pode-se também improvisar acerca de algum assunto relevante para o grupo que experimenta a obra. A questão da fofoca é sempre atual; perversamente moral, na totalidade das vezes; e sempre danoso para os praticantes (e não apenas para o alvo delas).

★ **3.1.5 A quinta história**, em *A legião estrangeira*, de Clarice Lispector. São Paulo: Editora Siciliano, 1992.

Originalmente, o texto foi publicado no *Jornal do Brasil*, com o nome de *Uma história em cinco relatos*. Sua narrativa polissêmica e enigmática está dividida em cinco partes rigorosamente. Em tese, na “aparência fugidia das coisas”, os cinco relatos apresentam as investidas de uma mulher “que se queixa em abstrato de baratas”, alguém (uma Senhora diz-lhe para misturar, em doses iguais: gesso, farinha e açúcar). De abstratas, as baratas tornam-se dela também quando a protagonista começa a pesar e a medir os ingredientes “numa concentração um pouco mais intensa”. Baratas, no caso, assemelham-se aos males secretos que “dormiam de dia” e “sobem pelos canos enquanto a gente cansada, sonha”. Mas, “Como para baratas espertas como eu”..., a barata é ressignificada de uma malha de símbolos, passando por múltiplos estados aflitivos, o inseto transforma-se em alegoria. A mulher queixosa mata enquanto dorme! Depois, sonolenta, contempla sua obra: “[...] distingo a meus pés sombras e brancuras: dezenas de estátuas se espalham rígidas. As baratas que haviam endurecido de dentro para fora.” Ela sabe

como foi aquela última noite, ela sabe “da orgia no escuro”, ela sabe como se deu o assassinato às baratas sem terem tido “a intuição de um molde interno que se petrificava”. A constatação a perturba, sobretudo, pela dupla vida de feiticeira que talvez tenha de levar a partir daquele momento; mas, ao mesmo tempo, a faz estremecer de prazer:

[...] o vício de viver que rebentaria meu molde interno. Áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se dizem adeus, e certa de que qualquer escolha seria a do sacrifício: eu ou minha alma. Escolhi! E hoje ostento secretamente no coração uma placa de virtude: ‘Esta casa foi dedetizada’. (LISPECTOR, 1992, p. 103).

Como se pode depreender, trata-se, de fato, de uma obra densa, complexa e palimpsesta, posto serem múltiplas as suas camadas de significação. Decorrente de um processo de oficina, já mencionado, uma das soluções propostas por grupo de professores foi:

- 1 - Fábula: Mulher, em meio a conflitos, na aparência, exteriores, busca soluções.
- 2 - Enredo: Mulher, em abissal conflito intro-externo (baratas), em meio a tentativas de reconstrução de seu “eu interior”, maquina, meticulosamente, formas de rearranjar-se. No intenso conflito que se instaura (alusão ao dedetizar), ela opta pelo parecer ao ser.
- 3 - Estrutura dramática: tendo em vista a narrativa ser dividida em cinco relatos, um dos grupos constrói uma grande teia (formada por barbantes). A mulher – em proposição mímica – transita apertadamente por entre os espaços possíveis, disponíveis. As “baratas”, nesse caso, são pessoas “vestidas” com cadeiras (cada participante-barata coloca seus braços no espaço dos braços das cadeiras. Seu dorso, portanto, agiganta-se e traz uma aparência repugnante). Pelas pressões recebidas pelas aparentes baratas, a mulher abandona-se... Despidos dos adereços, cada “barata”, em forma humana, joga-se sobre a Mulher, circunscrevendo-a em um círculo constituído por um pó branco. Esse processo ocorre lentamente, a partir da música *The civil war*, de Philip Glass e Robert Wilson (na condição de Leit motif – música tema).

4. DE VOLTA AO COMEÇO, NO SENTIDO DE FINALIZAR (SEM PONTO FINAL) A PROPOSTA

Diversos são os caminhos do pensar e do construir partilhado em nossa vida. Fundamentado em algumas experiências anteriores, revisitadas criticamente – e convencido da pertinência da proposta –, o texto aqui apresentado objetivou, fundamentalmente, a sociali-

zação de uma proposta-processo que pode ajudar e enriquecer o trabalho do professor com a leitura e a atividade teatral na escola. Múltiplas são as formas para adaptação de textos literários, então, o aqui exposto configura-se como uma possibilidade.

Como sabem todos aqueles que foram estudantes ou professores, os espetáculos teatrais ao serem apresentados transformam-se, sim, em momentos e espaços de festa dentro da escola; em espaços de troca, de celebração, em espaços onde o conceito de (in)completude de cada sujeito ganha novas determinações, instâncias e naturezas plurais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA



ANDRADE, Carlos Drummond de. “Flor, telefone, moça”. In: RAMOS, Ricardo (org.). **A palavra é... mistério**. São Paulo: Scipione, 1988.

ASSIS, Machado de. “Quem conta um conto...”. In: RAMOS, Ricardo (org.). **A palavra é... humor**. São Paulo: Scipione, 1988.

BRAYNER, Sônia. Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Fortuna crítica, v. 1).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Diana L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1985. (Grandes Cientistas Sociais, 50).

CALDAS, Roberto. **A menina das borboletas**. São Paulo: Paulinas, 1990.

CANDIDO, Antonio. “Literatura e personagem”. In: CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DORT, Bernard. **Leituras de Brecht**. Lisboa: Forja, 1980.

EAGLETON, Terry. **Ideia de cultura**. São Paulo: Edunesp, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LARREULA, E.; CAPDEVILA, R. **As memórias da bruxa Onilda**. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LISPECTOR, Clarice. “A quinta história”. In: LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. São Paulo: Siciliano, 1992.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MATE, Alexandre. "O teatro em revista". In: KERR, Dorotéa Machado (Org.). **Cadernos de Formação** - artes. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Unesp (Pró-Reitoria de Graduação), 2007.

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil et al. (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. São Paulo: FDE, 2010.

MATE, Alexandre; COSTA, Iná Camargo. **Teatro**: um espaço para a literatura. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama burguês [século XVIII]**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ZILBERMAN, Regina et al. (Org.). **Leitura na escola na escola**: as alternativas do professor. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COMO CITAR OS TEXTOS:

- ✱ **Ateliê Permanente**
ROMAGNOLO, Sérgio; SPANIOL, José. Ateliê permanente. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 14-19, v. 15.
- ✱ **A Criança e a Dança na Educação Infantil**
GODOY, Kathya Maria Ayres de. A criança e a dança na educação infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 20-28, v. 15.
- ✱ **O Trabalho com Projetos em Dança na Escola: Possibilidades e Desafios para Caminhos da Educação Musical**
GODOY, Kathya Maria Ayres de. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 29-39, v. 15.
- ✱ **Caminhos da Educação Musical**
KERR, Dorotéa. Caminhos da educação musical. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 40-55, v. 15.
- ✱ **A música no século XX**
KERR, Dorotéa. A Música no século XX. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 56-64, v. 15.
- ✱ **Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir.**
MATE, Alexandre. Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 65-83, v. 15.
- ✱ **Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”**
MATE, Alexandre. Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “tudo certo como dois e dois são cinco”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 84-103, v. 15.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

06/02/2012 a 12/02/2012

Caros alunos,

Hoje, iniciamos a disciplina D18 – **Conteúdos e Didática de Artes** – do Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP.

Objetivos da Disciplina

Nas próximas semanas pretendemos incentivar reflexões sobre Arte enquanto movimento histórico-cultural. Assim, mais do que tratar das várias vertentes artísticas e sua aplicação no contexto escolar, esperamos oferecer-lhes a oportunidade de entrar em contato com mundo das Artes, seus estilos, movimentos artísticos e ideias que o fundamentam. A cada semana serão abordados temas relativos às Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro. (Eixos Temáticos Semanais).

No decorrer dessa disciplina, propomos que construam um **Projeto Artístico-cultural** destinado a uma instituição educacional ou social, ou religiosa.

Atividades e Processo Avaliativo

Da mesma forma que a proposta de desenvolvimento das Atividades, o processo avaliativo dessa disciplina será diferente do proposto nas disciplinas anteriores. Apresentaremos, semanalmente, algumas Atividades relacionadas ao tema corrente – que estarão indicadas no tópico “**Banco de Atividades**”, ao final de cada agenda – para auxiliá-los no desenvolvimento do **Projeto Artístico-cultural**. Entre as propostas de atividades, vocês deverão **escolher uma** e postá-la no **Portfólio Individual** com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** (em que **XX** corresponde ao número da atividade escolhida). Essa postagem deverá ser feita com o título da Atividade escolhida e ser associada à “Avaliação Temática” semanal correspondente (exemplo: “**Avaliação Temática de Artes Plásticas**”).

Além dessas atividades “opcionais”, as atividades indicadas nas agendas nos respectivos períodos virtuais, bem como as aulas presenciais deverão ser cumpridas. Ao final de cada semana temática, vocês deverão apresentar os avanços alcançados no **Projeto Artístico-cultural**.

Faz-se necessário ressaltar que, apesar do processo avaliativo considerar a postagem de apenas uma atividade, é interessante realizar o maior número de atividades possível. Mesmo não sendo avaliadas quantitativamente, as atividades postadas contarão com os comentários formativos de seus Orientadores e até mesmo de seus colegas, se vocês as compartilharem.

A postagem final do **Projeto Artístico-cultural** deverá ser feita até o dia **07 de março de 2012**.

No dia **08 de março de 2012** será realizada a Prova Presencial que constará de um Ensaio a ser escrito sobre algum aspecto de um dos temas abordados.

Prazos

Muita atenção às datas de entrega das atividades, pois **não está previsto um período de recuperação de prazos** para essa disciplina.

Sobre o Projeto

Um projeto, mesmo que seja para implantação de atividades culturais, deve seguir basicamente os mesmos passos de um projeto de pesquisa. Dessa forma, o **Projeto Artístico-cultural** deverá conter os seguintes tópicos:

- * Título.
- * Objetivo(s) – o quê?
- * Justificativa(s) – por quê?
- * Fundamentação teórica.
- * Metodologia – como fazer?
- * Resultados esperados.

Observação: Os Projetos não precisam abranger todas as linhas artísticas e poderão ser desenvolvidos individualmente ou em dupla. No caso de elaboração em dupla, cada aluno deverá realizar pelo menos uma atividade avaliativa em cada semana temática e uma apresentação semanal sobre os progressos do Projeto.

Sistematização das Aprendizagens

Durante todo o desenvolvimento da disciplina, sugerimos que o **“Diário de Bordo”** seja utilizado para anotar suas observações, descobertas e resultados.

Esclarecimento de dúvidas e aprofundamento de temas

O **Fórum 01 – “Reflexões sobre os temas da D18”** – ficará aberto durante toda a disciplina para o aprofundamento dos temas estudados, bem como para o esclarecimento de dúvidas emergentes.

Primeira semana temática – Artes Plásticas

O desenho será o meio principal para realização das atividades. Aspectos experimentais do desenho serão apresentados no texto e nos vídeos e esperamos que sirvam para estimular a investigação e a experimentação do espaço cotidiano de novos modos.

Os objetivos das atividades propostas são:

- * Desenvolver a linguagem do desenho por meio de práticas experimentais.
- * Proporcionar possibilidades para ampliação do repertório gráfico e para utilização de materiais gráficos.
- * Propiciar ao aluno a capacidade e o domínio da representação bidimensional em suas variantes.

Assim, fundamentados teoricamente pelo texto 01 – “Ateliê Permanente” – e pelos vídeos apresentados, acessem a pasta “**Banco de Atividades sobre Artes Plásticas**”, realizem as atividades que julgarem pertinentes e escolham uma delas para ser avaliada. A postagem deverá ser feita da maneira indicada acima, até domingo dia **12 de fevereiro de 2012**.

Ressaltamos que, junto à avaliação dessa atividade, será atribuída a nota de apresentação do primeiro esboço do **Projeto Artístico-cultural**, que deverá ser feita a partir da aula presencial do dia 09 de fevereiro de 2012.

Avaliação temática semanal.

A avaliação seguirá os seguintes critérios:

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- * Entrar em contato com as Artes Plásticas, refletir sobre seu papel histórico-cultural e trabalhar com essa linha artística tanto no âmbito escolar, como em outros segmentos sociais.

CrITÉRIOS de avaliação:

- * Produção textual (vide Manual do Aluno).
- * Cumprimento da proposta.
- * Entrega no prazo determinado.
- * Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- * até 12/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Artes Plásticas”.

Observação: Sempre a primeira atividade proposta no Banco de Atividades será nomeada como “Avaliação Temática de XX” (em que XX corresponde ao tema que será avaliado no período). Essa atividade será destinada à apresentação dos critérios avaliativos referentes a todas as atividades propostas no período e à criação da avaliação semanal na plataforma, o que possibilitará a associação da atividade escolhida à avaliação temática semanal.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Importante: No segundo período virtual, sugerimos que cada turma organize um “passeio cultural por sua cidade ou região”. Assim, articulem-se com seus colegas e orientadores, participando com sugestões para a construção e viabilização de um roteiro cultural. Nesse passeio, vocês podem visitar museus, teatros, construções típicas, praças, parques e exposições; assistir a espetáculos, peças de teatro, óperas, filmes e etc.; ou realizar qualquer outra atividade que se relacione às artes.

Observação: Durante o desenvolvimento das atividades, vocês devem pesquisar sobre o que é um Ensaio, os tipos e formas. Na aula anterior à prova, discutiremos essa forma do ponto de vista acadêmico e literário.

Vejam a seguir as atividades programadas para essa semana:

1ª Aula Presencial – 06/02/2012 – 2ª feira



Atividade 01 – Orientações gerais para o desenvolvimento da disciplina e do Projeto Artístico-cultural.

Atividade 02 – Assistir ao vídeo de apresentação da Disciplina.

Atividade 03 – Início do planejamento do Projeto Artístico-cultural.

1º Período Virtual – 07 e 08/02/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Ateliê Permanente”, e elaborar questões sobre o texto.

Atividade 05 - Assistir ao vídeo 01 – “Século XX: arte e modernidade”.

2ª Aula Presencial – 09/02/2012 – 5ª feira



Atividade 06 – Aprimorar o Projeto.

Atividade 07 - Assistir ao vídeo 02 – “Unicidade X Reprodução; a chegada da técnica”.

Atividade 08 – Apresentação dos progressos no Projeto Artístico-cultural.

2º Período Virtual – 10, 11 e 12/02/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 09 - Passeio Cultural por sua cidade ou região.

Atividade 10 – Assistir ao vídeo 03 – “Cinema: a arte nova do século XX”.

Atividade 11 - Leitura do texto 02 – “A criança e a dança na Educação Infantil”.

Banco de Atividades sobre Artes Plásticas

Atividade 12 – Avaliação Temática de Artes Plásticas.

Atividade 13 – Elaborar um Roteiro Cultural Virtual em Artes Plásticas.

Atividade 14 – Visita a instituições culturais ligadas às Artes Plásticas.

Atividade 15 – Visita a locais de produção.

Atividade 16 – Exploração de *Softwares* de desenho e imagens.

Atividade 17 – Desenho de observação: modelo vivo

Atividade 18 – Desenho de observação: objetos.

Atividade 19 – Desenho de observação: locais naturais e urbanos.

Atividade 20 – Explorando o saco de objetos.

Tendo problema entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.



1ª SEMANA DE ATIVIDADES

1ª Aula Presencial – 06/02/2012



Atividade 01 – Orientações gerais para o desenvolvimento da disciplina e do Projeto Artístico-cultural.

Iniciem a aula com a leitura do texto intitulado “**Visão Geral da Disciplina**” que se encontra em seu Caderno de Formação. Esse texto está disponibilizado também na Ferramenta Leituras.

Em seguida, o Orientador de Disciplina fará uma explanação geral da **D18 – Conteúdos e Didática de Artes**, explicando brevemente os caminhos que deverão ser seguidos e os processos avaliativos propostos. Da mesma forma, apresentará os objetivos, a estrutura e as estratégias elaboradas para o desenvolvimento do Projeto Artístico-cultural.

Atividade 02 - Assistir ao vídeo de apresentação da Disciplina.

Assistam, às 21h em sua TV digital, ao **vídeo de apresentação da disciplina D18 – Conteúdos e Didática de Artes**, com a Professora Dra. Dorotéa Kerr.

Tirem eventuais dúvidas sobre a apresentação geral da disciplina com seus Orientadores e enviem questões ao apresentador da disciplina, caso considerem necessário. Posteriormente, a apresentação e as respostas enviadas pela Professora Autora estarão no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador.

Atividade 03 - Início do planejamento do Projeto Artístico-cultural.

Para iniciar o esboço do **Projeto**, reflitam ou discutam com os colegas, ou com sua dupla, sobre as seguintes questões norteadoras:

- * Qual será o objetivo do Projeto?
- * Para qual instituição ele será direcionado? Escola? Comunidade? Outros? Quais?
- * Qual é a faixa etária do público-alvo?
- * Quais são os possíveis títulos?
- * Como irá ser desenvolvido?
- * O projeto está fundamentado em que pressupostos?

1º Período Virtual – 07 e 08/02/2012



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Ateliê Permanente”, e elaboração de questões sobre o texto.

Leiam atentamente o texto 01 – “Ateliê Permanente”, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Materiais encontrados, ideias e conceitos apresentados e suas próprias ideias sobre o texto devem ser anotados para posterior uso na elaboração do Projeto.

Utilizem o Fórum 01 – “**Reflexões sobre os temas da D18**”, para elaborar questões sobre o texto e discuti-las.

Atividade 05 - Assistir ao vídeo 01 – “Século XX: arte e modernidade”.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 01 – “**Século XX: arte e modernidade**”. Vocês podem acessá-lo, se preferirem, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Fundamentados pelo vídeo, escrevam sobre as principais ideias levantadas na leitura do texto 01 – “Ateliê Permanente”. Procurem na *internet* textos que tratam e ampliam essas ideias.



2ª Aula Presencial – 09/02/2012

Atividade 06 – Aprimorar o Projeto.

Iniciem a aula, aprimorando o Projeto e sua apresentação. Se possível, aproveitem os conteúdos encontrados a partir das pesquisas feitas nas atividades 04 e 05.

Atividade 07 – Assistir ao vídeo 02 – “Unicidade X Reprodução; a chegada da técnica”.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 02 – “**Unicidade X Reprodução; a chegada da técnica**”. Vocês podem acessá-lo, se preferirem, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Elaborem questões sobre o tema abordado. Em seguida, procurem, na *Web*, bibliografia que os auxilie a tratar desse tema.

Atividade 08 - Apresentação dos progressos no Projeto Artístico-cultural.

Apresentem, individualmente ou com sua dupla, o esboço básico de seu Projeto Artístico-cultural.

Apresentem minimamente os seguintes tópicos:

- * Título.
- * Objetivo(s) – o quê?
- * Breve contextualização da instituição e do público-alvo a que se destina o projeto.
- * Justificativa(s) – por quê?

Se já tiverem outros materiais prontos, aproveitem o momento para apresentá-los e discutir com seus colegas e Orientadores sobre formas de aprimorar os projetos.

Lembrem-se de que esta apresentação será avaliada e sua nota será atribuída à atividade escolhida por vocês para avaliação, compondo, assim, a nota da avaliação temática semanal.

Se quiserem contar com os comentários formativos de orientadores e colegas, publiquem o trabalho desenvolvido até o momento no *Portfólio Individual*, com o título **D18_ Atividade 08**.



2° Período Virtual – 10, 11 e 12/02/2012

Atividade 09 - Passeio Cultural por sua cidade ou região.

Vocês devem ter se articulado durante a semana para viabilização de um passeio, escolhendo um lugar interessante, em sua cidade ou região, para visitar, como museus, teatros, construções típicas, praças, parques e exposições, ou para assistir a espetáculos, peças de teatro, óperas, filmes etc. Aqueles que não puderem participar dessa atividade, sugerimos que a realizem virtualmente, por meio da elaboração um roteiro para um possível visitante da cidade ou da região.

Se não encontrarem material suficiente sobre sua região ou se preferirem, o roteiro virtual poderá ser realizado sobre algum museu brasileiro ou do exterior, ou sobre visitas a exposições *on-line*. Vocês podem, ainda, escolher um grande artista contemporâneo e fazer um roteiro sobre sua vida e sua obra (artista plástico, pintor, arquiteto). Elaborem um roteiro bibliográfico que direcione leituras sobre as Artes Plásticas e um roteiro de *sites* que mereça ser conhecido e visitado. Esses textos e *sites* poderão vir a fazer parte da bibliografia do seu Projeto Artístico-cultural.

Anotem sempre em seu Diário de Bordo os aspectos que chamaram a atenção ao longo da realização de suas atividades, principalmente das visitas realizadas durante o passeio. Documentem a experiência com fotos ou desenhos.

Atividade 10 – Assistir ao vídeo 03 – “Cinema: a arte nova do século XX”.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 03 – “Cinema: a arte nova do século XX”. Vocês podem acessá-lo, se preferirem, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Elaborem questões sobre os pontos abordados e procurem, na *Web*, bibliografia que os auxilie a ampliar a compreensão das ideias apresentadas.

Atividade 11 – Leitura do texto 02 – “A criança e a dança na Educação Infantil”.

Para fundamentar os trabalhos da semana que vem, leiam atentamente, o texto 02 – “A criança e a dança na Educação Infantil”, de Kathya Maria Ayres, disponibilizado na *Ferramenta Leituras* ou diretamente em seu *Caderno de Formação*.

Procurem textos e *sites* sobre a história da dança. Como é tema bastante atual, estude a questão da aceitação étnica por meio da apreensão da arte e cultura do “outro”.

Banco de Atividades sobre Artes Plásticas

Atividade 12 - Avaliação Temática de Artes Plásticas.

Essa atividade destina-se apenas à criação da avaliação temática semanal na plataforma, para que, assim, vocês tenham a possibilidade de associar a atividade escolhida à avaliação.

Dessa forma, seja qual for a atividade escolhida essa semana, sua avaliação seguirá os seguintes critérios:

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico Cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Entrar em contato com as Artes Plásticas, refletir sobre seu papel histórico-cultural e trabalhar com essa linha artística tanto no âmbito escolar, como em outros segmentos sociais.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.
- Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- até 12/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Artes Plásticas”.

Todas as atividades desenvolvidas durante essa semana deverão ser postadas no *Portfólio Individual* com o título **D18_Atividade XX** (em que XX corresponde ao número da atividade escolhida).

Entretanto, a atividade escolhida para ser avaliada deverá ser postada com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** e deverá ser associada à “**Avaliação Temática de Artes Plásticas**”.

Atividade 13 – Elaborar um Roteiro Cultural Virtual em Artes Plásticas.

Agora que já leram o texto 01 – “**Ateliê Permanente**” e assistiram aos vídeos, tentem compor um Roteiro Cultural Virtual em Artes Plásticas, sobre uma das sugestões:

1. Coleção de museu brasileiro.
2. Coleção de um museu de outro país.
3. Exposições on-line.
4. Obras de um grande artista contemporâneo.
5. Obras de um arquiteto.

Esse Roteiro deve conter endereços eletrônicos que orientem outro leitor acerca de textos, vídeos e *sites* mais aprofundados sobre cada assunto tratado. Anotem aqueles que podem ser usados na sua atividade docente.

Se essa for a atividade escolhida para avaliação, observem as indicações de postagem na agenda.

Atividade 14 - Visita a instituições culturais ligadas às Artes Plásticas.

Vocês deverão fazer uma visita de estudos a museus, centros de cultura, galerias, ou instituições culturais ligadas às Artes Plásticas (a escolha deverá ser determinada pelo que existe na região). Durante a visita, façam desenhos da arquitetura do local e anotem aspectos que consideram relevantes na instituição selecionada.

Se essa atividade for eleita para avaliação, por favor, observem as instruções de postagem e os critérios avaliativos na agenda.

Atividade 15 - Visita a locais de produção.

Façam uma visita de estudos a fundições, cerâmicas, olarias, locais de práticas artesanais, fábricas de vidro etc. (a escolha deverá ser determinada de acordo com a realidade da região e das cidades próximas). Durante essa visita, vocês farão estudos de desenho e anotações sobre aspectos relevantes do local selecionado. Para essa atividade, levem um caderno de desenho, de preferência com capa dura e um lápis grafite 2b.

Se quiserem os comentários formativos de Orientadores e colegas, publiquem suas produções no *Portfólio Individual* e as deixem totalmente compartilhadas. Para a avaliação, sigam os critérios de postagem determinados na agenda.

Atividade 16 – Exploração de *Softwares* de desenho e imagens.

Para instrumentalizá-los digitalmente, propomos a exploração de *softwares* que trabalham com imagens e desenhos, como por exemplo, o *Paint* da *Microsoft Windows*; o *Adobe Photoshop*; o Mosaico de fotos e Objetos de Aprendizagem específicos, como o *Scrapbook*, que já viram anteriormente.

Acessem <http://en.softonic.com/s/microsoft-paint>, e façam o *download* de alguns desses programas.

Vocês podem também acessar o Acervo Digital (<http://www.acervodigital.unesp.br/>), o Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>), bem como o Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>), para buscar Objetos de Aprendizagem e outros recursos pedagógicos sobre Artes Plásticas.

Para trabalhar com mosaico de fotos, acessem http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADFA_pt-BRBR434BR435&q=mosaico+de+fotos, e vejam a infinidade de *sites*, programas e recursos que permitem o trabalho com fotos.

Enquanto exploram esses *softwares*, imaginem formas de aplicá-los em sua prática docente.

Elaborem um breve plano de aula e exemplifiquem com uma produção desenvolvida a partir de um desses *softwares*. Se desejarem, coloquem essa atividade para avaliação.

A postagem deverá ser feita no *Portfólio Individual* e, se essa for a atividade escolhida para ser avaliada, façam a devida indicação no título e associem-na à avaliação temática.

Atividade 17 - Desenho de observação: modelo vivo.

Façam desenhos de observação de um modelo vivo a partir de visita a ambientes que propiciem a observação da figura humana como salões de barbearia e cabeleireiros; estações de ônibus, trens ou metrô etc.

Digitalizem suas produções e postem-nas no *Portfólio individual*. Sigam as orientações da agenda, se escolherem essa atividade para ser avaliada.

Atividade 18 – Desenho de observação: objetos.

Da mesma forma que fizeram na Atividade 15, visitem ferros-velhos e depósitos de sucata, ou lojas de móveis usados etc.

Façam um relato da visita e desenhem algumas das peças ou ambientes observados. Observem a infinidade de detalhes que, normalmente, passam despercebidos.

Façam a devida postagem, inclusive dos desenhos, se for para avaliar.

Atividade 19 – Desenho de observação: locais naturais e urbanos.

Visitem mirantes de paisagens da natureza como campos, morros, montanhas, rios etc. Observem, também, locais urbanos a partir de visitas a conglomerados arquitetônicos (estações ferroviárias, pontes, estádios etc.).

Tirem fotos dos locais que acharem mais interessantes.

Da mesma forma que nas atividades anteriores, façam um relato de suas observações e as ilustrem. Completem a atividade, comparando suas ilustrações com as fotos.

Digitalizem seus desenhos e façam a postagem no *Portfólio Individual*, junto ao relato. Se quiserem que essa atividade seja avaliada, sigam as orientações de postagem da agenda.

Atividade 20 – Explorando o saco de objetos.

Realizem a seguinte atividade com a colaboração de outras pessoas – alunos, amigos etc.

Coloquem em um saco de pano vários objetos com diferentes texturas e formatos. Os participantes deverão colocar a mão dentro do saco de objetos e sentir as diferentes texturas de cada objeto apenas pelo tato (sem utilizar o olhar para compreender as formas). A partir desse gesto, os participantes deverão fazer desenhos que descrevam esses objetos.

Façam um relato sobre o desenvolvimento, bem como o resultado da atividade. Se quiserem que seja avaliada, realizem a postagem devidamente.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

SEGUNDA SEMANA TEMÁTICA - DANÇA

13/02/2012 a 19/02/2012

Caros alunos,

Hoje, dia 13 de fevereiro de 2012, iniciamos a **segunda semana temática** que traz a **Dança** como objeto de estudo e trabalho. Nossos objetivos são refletir sobre a dança como uma experiência artística e educacional, partindo do princípio de que se pode vivenciar valores estéticos e desenvolver habilidades de criar e apreciar movimentos e gestos.

Entretanto, como nosso tempo é curto, faremos também, na segunda metade da semana, algumas atividades não-avaliativas e leituras iniciais sobre Música que será o tema da terceira semana temática.

Assim, cabe ressaltar que a atividade avaliativa desenvolvida durante essa semana será sobre Dança. E a atividade avaliativa sobre Música será realizada na próxima semana.

Do "**Banco de Atividades sobre Dança**", escolha uma atividade para ser avaliada e sua postagem deverá ser feita até domingo dia **19 de fevereiro de 2012**. Não está previsto um período de recuperação de prazos para essa disciplina.

Postem a atividade para avaliação em seu **Portfólio Individual**, com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** (em que **XX** corresponde ao número da atividade escolhida) e a associem à "**Avaliação Temática de Dança**".

Junto à avaliação dessa atividade, será atribuída também a nota de apresentação dos progressos no **Projeto Artístico-cultural**. Esta apresentação terá lugar na aula presencial do dia 16 de fevereiro de 2012. Tanto a realização da atividade, quanto a apresentação do Projeto valem cinco pontos cada.

A seguir, apresentamos os critérios avaliativos das atividades propostas:

Avaliação temática semanal.

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- * Despertar a reflexão sobre a Dança, enquanto movimento artístico-cultural.
- * Vivenciar a Dança como uma experiência criativa e educacional.
- * Refletir sobre os princípios estéticos da Dança.

Critérios de avaliação:

- * Produção textual (vide Manual do Aluno).
- * Cumprimento da proposta.
- * Entrega no prazo determinado.
- * Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- * até 19/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto período de recuperação de prazos, para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Dança”.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam a seguir as atividades programadas para essa semana:

3ª Aula Presencial – 13/02/2012 – 2ª feira 

Atividade 21 – Relatos sobre o Passeio Cultural e levantamento de questões sobre o texto 02.

Atividade 22 – Assistir ao vídeo 04 – “Afinal, o que é arte?”.

Atividade 23 – Aprimorando o Projeto.

3º Período Virtual – 14 e 15/02/2012 – 3ª e 4ª feira 

Atividade 24 – Leitura do texto 03 - “O Trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada”, e elaboração de questões sobre o texto.

Atividade 25 – Leitura do texto 04 - “Caminhos da educação musical”.

4ª Aula Presencial – 16/02/2012 – 5ª feira 

Atividade 26 – Desenvolver atividade sobre Dança – “Um passeio pela Dança”.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 05 – “A música no século XX”, e procurar bibliografia que o elucide e complemente.

Atividade 28 – Apresentação dos progressos do projeto.

4º Período Virtual – 17, 18 e 19/02/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 29 – Leitura do texto 05 – “A Música no Século XX” e levantamento de bibliografia.

Atividade 30 – Aprimoramento do Projeto.

Banco de Atividades sobre Dança

- * **Atividade 31** – Avaliação Temática de Dança.
- * **Atividade 32** – Trabalhando o Personalismo, por meio da dança.
- * **Atividade 33** – Leitura e trabalho sobre o livro “Movimento e Cultura na Escola: dança”.
- * **Atividade 34** – Análise da disciplina de Artes em seu contexto profissional.
- * **Atividade 35** – Fazer um roteiro de espetáculos de Dança.
- * **Atividade 36** – Elaborar um roteiro de leituras básicas sobre Dança.

Em caso de dúvida, procurem o Orientador de Disciplina.



2ª SEMANA DE ATIVIDADES

3ª Aula Presencial – 13/02/2012



Atividade 21 – Relatos sobre o Passeio Cultural e levantamento de questões sobre o texto 02.

Reúnam-se em pequenos grupos e troquem com os colegas as impressões sobre o Passeio Cultural, seja ele real ou virtual.

Comentem os aspectos mais interessantes e, se possível, ilustrem-nos com fotos, desenhos e detalhes, para que todos tenham uma ideia de como foi. Façam uma análise crítica dos espaços que visitaram e observem se alguns desses dados podem ser incorporados em seu projeto.

Rapidamente, façam uma lista dos aspectos que mais chamaram a atenção do grupo e, ao final, compartilhem com a classe.

Aproveitem o momento para levantar questões sobre o texto 02 – “A criança e a dança na Educação Infantil”.

Atividade 22 – Assistir ao vídeo 04 – “Afinal o que é arte?”.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 04 – “Afinal o que é arte?”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Busquem, na *Web*, textos que complementem o tema. Não se esqueçam de fazer suas anotações no Diário de Bordo. Esses dados são importantes e vocês podem precisar deles futuramente.

Atividade 23 – Aprimorando o Projeto.

Aproveitem esse espaço para aprimorar seus projetos. Vocês podem trabalhar em duplas ou em pequenos grupos, como preferirem.

Conversem com os colegas sobre suas ideias; compartilhem particularidades de seu contexto profissional e/ou social, explicando suas escolhas e tentando fundamentar teoricamente sua proposta, mesmo que, ainda, de forma superficial. Façam pesquisas em *sites* que possam enriquecer seus Projetos.

Procurem textos para ajudá-los na fundamentação teórica de seu projeto. Busquem, também, materiais que possam vir a ser utilizados durante sua execução, bem como vídeos e trabalhos já apresentados na área, a fim de conhecer um pouco do que já foi feito e ter novas ideias.

O objetivo dessa atividade é que todos colaborem com ideias, de forma a aprimorar seus trabalhos.

3º Período Virtual – 14 e 15/02/2012



Atividade 24 – Leitura do texto 03 – “O Trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada” e elaboração de questões sobre o texto.

Leiam o texto 03 – “O Trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação docente inicial e continuada”, da professora Kathy Maria Ayres, disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Se acharem pertinente, interajam com os colegas e Orientadores, discutindo, elaborando questões e trocando experiências relacionadas ao texto, por meio do [Fórum 01](#) -“Reflexões sobre os temas da D18”.

Atividade 25 - Leitura do texto 04 - “Caminhos da educação musical”.

Leiam o texto 04 – “Caminhos da educação musical”, da professora Dorotéa Kerr, disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Lembrem-se de que o [Fórum 01](#) – “Reflexões sobre os temas da D18” está aberto para as discussões referentes aos textos. Aproveitem o espaço para esclarecer eventuais dúvidas que possam ter surgido, trocar experiências e reflexões.

4ª Aula Presencial – 16/02/2012



Atividade 26 – Desenvolver atividade sobre Dança - “Um passeio pela Dança”.

Elaborem um roteiro virtual, intitulado “Um passeio pela Dança”, com, pelo menos, três manifestações/tipos de dança, a partir de [sites da Web](#), seguindo e descrevendo, para cada um deles, as informações dos seguintes tópicos:

- * Título da obra (espetáculo, apresentação etc.).
- * Autoria/Direção.
- * Sinopse (breve descrição do material).
- * Endereço eletrônico ([site](#) onde o material está disponibilizado).

E, finalmente, desenvolvam um texto no qual identifiquem questões [étnicas](#), [folclóricas](#), [socioculturais](#) etc., também em cada um dos materiais encontrados.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D18_Atividade26](#).

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 05 – “A Música no Século XX”, e procurar bibliografia que o elucide e complemente.

Assistam, às 20h ou às 21h15, ao vídeo 05 – “A Música no Século XX”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Em seguida, levantem as principais ideias apresentadas no vídeo e procurem, na *Web*, textos que as elucidem completamente.

Atividade 28 – Apresentação dos progressos do projeto.

Para as atividades relacionadas ao desenvolvimento do Projeto, sugerimos que dividam a sala em dois grandes grupos e que cada orientador se responsabilize por um deles.

Essa estratégia visa possibilitar um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada trabalho e, dessa forma, potencializar suas orientações, além de aumentar o tempo disponível para suas apresentações.

Assim, com os grupos definidos, iniciem os trabalhos, de preferência com aqueles que estão encontrando dificuldades.

Essa proposta, para além da avaliação, objetiva o trabalho colaborativo. Aproveitem, então, esse momento para apresentar suas propostas, esclarecer dúvidas, propor materiais interessantes para os colegas, trocar experiências e ideias.

4º Período Virtual – 17, 18 e 19/02/2012.



Atividade 29 – Leitura do texto 05 – “A(s) Música(s) no século vinte” e levantamento de bibliografia.

Leiam o texto 05, intitulado “A(s) Música(s) no século vinte” e levantem bibliografia que os auxilie na ampliação de pontos abordados no texto.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#) e discutam com os colegas seus pontos principais.

Atividade 30 – Aprimoramento do Projeto.

Aproveitem o período para refletirem sobre seus Projetos. Se possível, façam novas buscas na *Web* e incrementem seus trabalhos. Como já foram definidos: o Título, os Objetivos e a Justificativa, aproveitem o período para escrever ou aprimorar sua Fundamentação Teórica. Se acharem pertinente, façam a postagem de seus Projetos aprimorados, no [Portfólio Individual](#), com o título [D18_Atividade30](#), para contar com os comentários colaborativos de seus colegas e orientadores.

Banco de Atividades sobre dança

Atividade 31 - Avaliação Temática de Dança.

Essa atividade destina-se apenas à criação da avaliação temática semanal na plataforma. Dessa forma, seja qual for a atividade escolhida essa semana, sua avaliação seguirá aos seguintes critérios:

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- * Despertar a reflexão sobre a Dança, enquanto movimento artístico-cultural.
- * Vivenciar a Dança como uma experiência criativa e educacional.
- * Refletir sobre os princípios estéticos da Dança.

Critérios de avaliação:

- * Produção textual (vide Manual do Aluno).
- * Cumprimento da proposta.
- * Entrega no prazo determinado.
- * Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- * até 19/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto um período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Dança”.

Todas as atividades desenvolvidas durante essa semana deverão ser postadas no *Portfólio Individual*, com o título **D18_Atividade XX** (em que XX corresponde ao número da atividade escolhida).

Entretanto, a atividade escolhida para avaliação deverá ser postada com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** e associada à “Avaliação Temática de Dança”.

Atividade 32 – Trabalhando o Personalismo, por meio da dança.

Considerando os aspectos abordados no texto 02 – “A criança e a dança na educação infantil”, referentes aos estudos de Henri Wallon (personalismo) sobre a construção da pessoa completa, organizem um plano de ensino para crianças de três a cinco anos, prevendo atividades que estimulem o desenvolvimento dos elementos básicos da linguagem da dança.

Publiquem sua produção no *Portfólio Individual*, com a devida identificação. Se optarem por essa atividade como avaliativa, associem-na à “Avaliação Temática de Dança”.

Atividade 33 – Leitura e trabalho sobre o livro “Movimento e Cultura na Escola: dança”.

Realizem a leitura e apreciação do livro digital “Movimento e Cultura na Escola: dança*”. Após esta atividade, planejem uma ação de intervenção para sua escola, utilizando a linguagem da dança.

Se optarem por essa atividade como avaliativa, identifiquem-na como tal em sua postagem e a associem à “Avaliação Temática sobre Dança”.

(*) Referência: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Org.). *Movimento e cultura na escola: dança*. São Paulo: Instituto de Artes, 2010.

Atividade 34 – Análise da disciplina de Artes em seu contexto profissional.

A fim de ter contato com artigos sobre Dança e de se atualizar com o que está acontecendo no meio artístico, naveguem pelo site <http://idanca.net/>. Registrem suas impressões a respeito da consulta.

Em seguida, entrevistem o professor de Artes de sua escola, indagando como essa disciplina é trabalhada no espaço educativo.

Com estas informações, reflitam sobre:

- * A necessidade de uma formação adequada para o professor de Artes.
- * A importância de vivenciar as quatro linguagens artísticas na escola e qual seria a melhor forma de trabalhar a Dança nesse contexto.

Produzam um texto descrevendo qual é a situação da disciplina Artes em sua escola, relatando:

- * A formação do professor.
- * Propostas e conceitos da(s) série(s) com que ele trabalha.
- * Aspectos da realidade escolar.
- * O que poderia ser alterado para melhorar esse ensino.

Ao final, façam uma análise crítica da disciplina de Artes em sua escola, identificando os eventuais problemas observados e apresentando novas propostas pedagógicas. Discutam a inserção da Dança nesse contexto e de que forma ela pode contribuir para o progresso desse quadro.

Se essa for a atividade escolhida para ser avaliada, façam as devidas indicações.

Atividade 35 – Fazer um roteiro de espetáculos de Dança.

Elaborem um roteiro com, pelo menos, três manifestações de dança – erudita, popular, folclórica –, a partir de *sites* da *Web*. Para cada manifestação, sigam e descrevam as informações dispostas nos seguintes tópicos:

- * Título da obra (espetáculo, apresentação etc.).
- * Autoria/Direção.
- * Sinopse (breve descrição do material).
- * Endereço eletrônico (*site* onde o material está disponibilizado).

Em seguida, desenvolvam um texto no qual identifiquem pontos sobre movimento, gestos, estilo, também em cada um dos materiais encontrados.

Publiquem seus arquivos no *Portfólio Individual*, com as devidas indicações, se esta for a atividade escolhida por vocês para ser avaliada. Não se esqueçam de **associá-la à “Avaliação Temática de Dança”**.

Atividade 36 – Elaborar um roteiro de leituras básicas sobre Dança.

Façam um roteiro de leitura de textos pesquisados em uma biblioteca – real ou virtual. Sigam os tópicos sugeridos na atividade 35:

- * Título da obra (espetáculo, apresentação etc.).
- * Autoria/Direção.
- * Sinopse (breve descrição do material).
- * Endereço eletrônico (*site* onde o material está disponibilizado).
- * Referência Bibliográfica.

Leiam alguns desses textos, façam um sumário executivo e, para finalizar, indiquem as leituras que poderão ser aproveitadas em seu Projeto.

Postem suas produções no *Portfólio Individual*, com as devidas orientações para a avaliação, se for o caso.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

TERCEIRA SEMANA TEMÁTICA - MÚSICA

20/02/2012 a 26/02/2012

Caros alunos,

Iniciamos a semana com os feriados de carnaval. Entretanto, no tempo que resta, trabalharemos com os conteúdos de Música e a elaboração do Projeto. A principal atividade desta parte relativa à Música será a audição. Também, serão introduzidos textos para reflexão e que poderão auxiliar na elaboração do Projeto Artístico-cultural.

Da mesma forma que nas semanas anteriores, vocês deverão escolher, no “**Banco de Atividades sobre Música**”, apenas uma atividade para ser avaliada e sua postagem deverá ser feita até domingo, dia **26 de fevereiro de 2012**, às 23h55. Atenção, pois não está previsto período de recuperação de prazos nessa disciplina. Então, não deixem para postar sua atividade avaliativa de última hora. Vocês deverão postá-la, em seu **Portfólio Individual**, com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** (em que **XX** corresponde ao número da atividade escolhida) e a associem à “**Avaliação Temática de Música**”.

Lembrem-se de que junto a essa avaliação será atribuída a nota de apresentação dos progressos feitos durante essa semana no **Projeto Artístico-cultural**, especialmente em relação aos conteúdos da Fundamentação Teórica e da Metodologia. Essa apresentação deverá ser feita na aula presencial do dia 23 de fevereiro de 2012 - tanto a realização da atividade quanto a apresentação do Projeto valem cinco pontos cada.

A seguir, apresentamos os critérios avaliativos das atividades propostas:

Avaliação temática semanal.

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- * Compreender aspectos da trajetória histórica da música ocidental.
- * Estudar as revoluções musicais que caracterizam a música ocidental no século XX.
- * Refletir sobre as mudanças no modo de produção da música ocidental no século XX do ponto de vista da composição, execução e apreciação.

Critérios de avaliação:

- * Produção textual (vide Manual do Aluno).
- * Cumprimento da proposta.
- * Entrega no prazo determinado.
- * Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- * até 26/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto um período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Dança”.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 20/02/2012 – 2ª feira (Feriado)



Não há atividades programadas para esse período.

5º Período Virtual – 21 e 22/02/2012 – 3ª e 4ª feira (21/02 – Feriado)



Atividade 37 – Reflexões sobre o texto 05 – “A Música no Século XX”.

6ª Aula Presencial – 23/02/2012 – 5ª feira



Atividade 38 – Discussão e aprimoramento dos projetos em grupo.

Atividade 39 – Assistir ao vídeo 06 – “Música e indústria cultural” e elaborar questões a partir dessa apresentação.

Atividade 40 – Apresentação dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

6º Período Virtual – 24, 25 e 26/02/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 41 – Leitura do texto 06 – “Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir”.

Atividade 42 – Exploração de *softwares* relacionados à música.

Banco de Atividades sobre Música:

- * **Atividade 43** – Avaliação Temática de Música.
- * **Atividade 44** – Elaborar um Roteiro histórico-auditivo sobre a música brasileira.
- * **Atividade 45** – Elaborar um Roteiro Musical sobre Villa-Lobos.
- * **Atividade 46** – Elaborar um Roteiro Musical e Visual sobre artistas europeus.
- * **Atividade 47** – Leitura e trabalho com os livros “O som e o sentido” e “A Música Moderna”.

Em caso de dúvida, procurem o Orientador de Disciplina.



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 20/02/2012 (Feriado)

Não há atividades programadas para esse período.

5º Período Virtual – 21 e 22/02/2012 (21/02 – Feriado)

Atividade 37 – Reflexões sobre o texto 05 - “A Música no Século XX”.

Acessem o Fórum 01 – “Reflexões sobre os temas da D18”, e elaborem questões sobre o texto 05 – “A Música no Século XX”, de forma que estas estimulem os colegas à reflexão.

Levantem as ideias centrais do texto e busquem bibliografia que apresente discussão e informação sobre elas.

6ª Aula Presencial – 23/02/2012

Atividade 38 – Discussão e aprimoramento dos projetos - em grupo.

Formem pequenos grupos, de preferência com elementos diferentes dos grupos formados na semana passada. Apresentem e discutam os Projetos.

Atividade 39 – Assistir ao vídeo 06 – “Música e indústria cultural” e elaborar questões a partir dessa apresentação.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 06 – “Música e indústria cultural”, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo encontra-se disponível, também, na Ferramenta [Material de Apoio](#), ou ainda, no [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Listem os pontos principais abordados no vídeo, elaborem questões a partir dessa apresentação e trabalhem em pequenos grupos um levantamento bibliográfico para ampliação do estudo.

Atividade 40 – Apresentação dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Sugerimos que repitam a proposta de divisão da sala sugerida na Atividade 28.

Na apresentação da primeira semana, solicitamos que estabelecessem em seu projeto o título, os objetivos, a justificativa, bem como uma breve contextualização da instituição e do público-alvo. Na semana passada, pedimos, apenas, que apresentassem os progressos feitos durante o período:

Nesta terceira semana, entretanto, esperamos que, pelo menos, um esboço da Fundamentação Teórica e da Metodologia seja apresentado.

Lembrem-se de que esta apresentação será avaliada e sua nota será atribuída à avaliação temática semanal.



6º Período Virtual – 24, 25 e 26/02/2012

Atividade 41 - Leitura do texto 06 - “Um passeio – que se quer, sim, trocado – por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por (re)construir”.

Nesse texto, Alexandre Mate discute o papel da memória na construção da identidade de si e do ser histórico-cultural. O título do texto articula fragmentos de obras literárias, poéticas e teatrais para (re)sensibilizar, provocar a memória para além de nós mesmos e problematizar a crença de que detemos autonomamente nossa identidade.

Finalizada a leitura, apresentem, no **Fórum 01 – “Reflexões sobre os temas da D18”**, os pontos que mais chamaram sua atenção e aproveitem para esclarecer as dúvidas que, eventualmente, possam ter surgido.

Texto disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 42 – Exploração de *softwares* relacionados à música.

Para aqueles que se interessam pelo tema, sugerimos que explorem os seguintes *softwares*:

- ★ *MuseScore* – é um assistente simples e gratuito para criação, edição e leitura de partituras, que pode ser editado com vários instrumentos e até vozes:
http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADFA_pt-BRBR434BR435&q=%e2%80%a2+MuseScore
- ★ *Audacity* – é um programa livre e gratuito para edição de áudio: http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADFA_pt-BRBR434BR435&q=audacity
- ★ *FlashBackRecorder* - é um aplicativo de gravação de tela grátis que serve para criar filmes em *Flash* com som: http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=pt-BR&rurl=translate.google.com.br&sl=en&tl=pt&u=http://www.brothersoft.com/bb-flashback-express-35844.html&usg=ALkJrhiy1T4prFvVH1Sx4IDjUqR5lqX-dA

Acessem <http://www.baixaki.com.br/categorias/299-educacao-musical.htm>, e observem a variedade de *softwares* relacionados à música. Entre eles, sugerimos que experimentem o **piano eletrônico**. Trata-se de um programa gratuito que permite ao usuário tocar notas musicais, acordes e sons de piano e bateria pelo teclado do computador.

Se conhecerem outros *softwares* interessantes sobre música, compartilhem com os colegas.

Banco de Atividades sobre Música

Atividade 43 – Avaliação Temática de Música.

Essa atividade destina-se apenas à criação da avaliação temática semanal na plataforma. Dessa forma, seja qual for a atividade escolhida essa semana, sua avaliação seguirá os seguintes critérios:

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural).

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Compreender aspectos da trajetória histórica da música ocidental.
- Estudar as revoluções musicais que caracterizam a música ocidental no século XX.
- Refletir sobre as mudanças no modo de produção da música ocidental no século XX do ponto de vista da composição, execução e apreciação.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.
- Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- até 26/02/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto um período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Música”.

Todas as atividades desenvolvidas durante essa semana, deverão ser postadas no *Portfólio Individual*, com o título **D18_Atividade XX** (em que XX corresponde ao número da atividade escolhida).

Entretanto, a atividade eleita para avaliação deverá ser publicada com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** e associada à “Avaliação Temática de Música”.

Atividade 44 - Elaborar um Roteiro histórico-auditivo sobre a música brasileira.

Pesquisem na *Web* e elaborem um roteiro musical com obras de compositores brasileiros. Elejam peças marcantes que lhes permitam construir uma história possível da música popular brasileira. Sugestões:

1. Peças que narrem a história da música popular brasileira.
2. Peças que representem a história do Brasil.
3. Peças que falem sobre a mulher no Brasil.
4. Obras que tratem de algum momento da política brasileira.

Para cada proposta sugerida, descrevam os seguintes tópicos:

- * Título da obra (espetáculo, apresentação etc.).
- * Autoria/Direção.
- * Sinopse (breve descrição do material).
- * Endereço eletrônico (*site* onde o material está disponibilizado).

Façam a postagem, de acordo com as orientações da agenda, para devida avaliação.

Atividade 45 – Elaborar um Roteiro Musical sobre Villa-Lobos.

A partir da audição das obras de Villa-Lobos, elaborem um Roteiro Musical que demonstre sua atividade como pedagogo, compositor e regente. Contextualize essas obras no cenário da produção cultural brasileira e as situe historicamente na biografia do compositor.

Como na atividade anterior, descrevam os tópicos solicitados para cada uma das peças escolhidas. Postem essa atividade, de acordo com as instruções da agenda, especialmente, se for eleita para avaliação.

Atividade 46 – Elaborar um Roteiro Musical e Visual sobre artistas europeus.

Elaborem um roteiro musical e visual, contendo obras de compositores e artistas (pintores, escultores, arquitetos) europeus de qualquer movimento. Elejam obras que, mesmo em campos culturais diversos, estabelecem dialogia entre si. Por exemplo, quadros ou esculturas impressionistas que dialogam com música impressionista, entre outros.

Criem um vídeo ou um arquivo *PowerPoint* que contenha imagem e som. Vocês podem utilizar também, o *software* “FlashBackRecorder”, indicado na Atividade 43.

Obs.: Dependendo da proposta, se o arquivo ficar pesado demais, disponibilizem-no na *Web* (*YouTube*, por exemplo) e postem o *link* para acesso.

Não se esqueçam de fazer a postagem como indicada na agenda e de associá-la à avaliação.

Atividade 47 – Leitura e trabalho com os livros “O som e o sentido” e “A Música Moderna”.

Leiam o livro “O som e o sentido*” de José Miguel Wisnik (Companhia das Letras, 1999) e “A música moderna**” de Paul Griffiths (Jorge Zahar, 1987).

Se quiserem ter uma ideia sobre o tema do livro “O som e o sentido” leiam a resenha de Rose Satiko Gitirana Hikiji publicada na Revista de Antropologia v. 43, n. 1, 2000 e disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012000000100014>.

Após a leitura, elaborem questões sobre os livros. Façam suas postagens de acordo com as indicações apresentadas na agenda.

Referências:

(*) WISNIK, José Miguel – O som e o sentido. São Paulo: companhia das Letras , 1999.

(**) GRIFFITHS, Paul - A música moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.



AGENDA DA QUARTA SEMANA

QUARTA SEMANA TEMÁTICA - TEATRO

27/02/2012 a 04/03/2012

Caros alunos!

No conteúdo sobre Teatro que integra a disciplina Artes trataremos de dois aspectos, um de caráter reflexivo e outro de caráter prático e pedagógico. O primeiro visa levar à reflexão sobre essa arte como meio de (re) sensibilização ou resensibilização do ser enfocando a memória como meio de construção da identidade do si e do eu como ser histórico-cultural. O segundo traz uma proposta que deve gerar ações para adaptação de textos literários à linguagem teatral no ambiente escolar.

Em seguida, finalizaremos o Projeto Artístico Cultural.

Durante a semana, vocês deverão escolher, no “**Banco de Atividades sobre Teatro**”, apenas uma atividade para ser avaliada e sua postagem deverá ser feita até domingo, dia **04 de março de 2012**, às 23h55. Atenção, pois não está previsto período de recuperação de prazos nesta disciplina. Então, não deixem para postar sua atividade avaliativa de última hora. Vocês deverão postá-la, em seu **Portfólio Individual**, com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** (em que **XX** corresponde ao número da atividade escolhida) e a associem à “**Avaliação Temática de Teatro**”.

Lembrem-se de que junto a essa avaliação será atribuída a nota de apresentação dos progressos feitos durante a semana no **Projeto Artístico-cultural**, especialmente em relação aos conteúdos de sua conclusão. Essa apresentação deverá ser feita na aula presencial do dia 01 de março de 2012 - tanto a realização da atividade quanto a apresentação do Projeto valem cinco pontos cada.

A seguir, apresentamos os critérios avaliativos das atividades propostas:

Avaliação temática semanal.

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos serão correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural)

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- * Refletir sobre a memória como modo de construir o eu pessoal e o eu como o ser histórico-social.
- * Trabalhar com aspectos da construção teatral a partir da adaptação de textos literários ao universo dessa arte.

Crerérios de avaliaão:

- * Produão textual (vide Manual do Aluno).
- * Cumprimento da proposta.
- * Entrega no prazo determinado.
- * Apresentaaõ semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- * atã 04/03/2012 – sem desconto em nota.

Atenãõ: nãõ estã previsto perõdo de recuperaãõ de prazos para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Nãõ se esqueãam de associar a atividade escolhida à “Avaliaão Temãtica de Teatro”.

Atenãõ: As atividades presenciais deverãõ ser publicadas atã o final da aula, e poderãõ ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Observem o roteiro de atividades programadas para essa semana:

7ª Aula Presencial – 27/02/2012 – 2ª feira 

Atividade 48* – Construir um relato pessoal de vida.

7º Perõdo Virtual – 28 e 29/02/2012 – 3ª e 4ª feira 

Atividade 49 - Leitura do texto 07 – Uma proposta de adaptaão de textos literãrios para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois sãõ cinco”¹.

8ª Aula Presencial – 01/03/2012 – 5ª feira 

1. Verso tomado de emprãstimo da mõsica Como 2 e 2, de Caetano Veloso. Possivelmente, a leitura do texto aponte a escolha pela metãfora.

Atividade 50 – Apresentaaõ do projeto (em pequenos grupos)

8º Perõdo Virtual – 02, 03 e 04/03/2012 – 6ª feira, sãbado e domingo 

Atividade 51 - Finalizaão do Projeto e elaboraaõ de sua apresentaão.

Banco de Atividades sobre Teatro

- * Atividade 52 – Avaliaão Temãtica de Teatro.
- * Atividade 53 – Criaão de sua árvore genealõgica.
- * Atividade 54 - Ler o livro “De pergunta em pergunta”, de Ana Maria Machado (1984).
- * Atividade 55 – Leitura e resenha do livro “A curiosidade premiada”.
- * Atividade 56 – Tãcnicas para a realizaão de entrevistas.

* Atividade 57** - Catarse de Integração.

* Atividade 58*** - Elaborar uma Mimese corpórea.

(*) **Importante:** para a realização da Atividade 48, se possível, levem máquinas filmadoras.

(**) **Importante:** se optarem pela realização da Atividade 57 como avaliativa, vocês precisarão trabalhar, no mínimo, em dupla e providenciar papel Kraft de rolo, giz de cera, materiais decorativos (cores, formas, texturas, vazados, etc.), cola e máquina fotográfica e/ou filmadora.

(***) **Importante:** a realização da Atividade 58 como avaliativa, só será viável, mediante a participação de, pelo menos, seis alunos. É imperativo que levem as produções feitas na atividade 48.

Ao realizar as atividades tenham em mente o seguinte texto:

“A tarefa do educador não é fácil. Educar vislumbrando um trabalho mais perene, fundamentado no sensível, é talvez mais complicado ainda. Então, de fato, não é possível ou é muito mais difícil pensar na relação de incompletude representado pelo ato de educar se nós não estivermos conscientes das dificuldades a serem enfrentadas. Além da consciência, a permanente ativação do sensível, com obras imantadas pela beleza, pode ser essencial. Resíduos (1973), de Carlos Drummond de Andrade, alerta racional e sensivelmente”. (Alexandre Mate, 2011):

*[...] Pois de tudo fica um pouco.
Fica um pouco de teu queixo
no queixo de tua filha.
De teu áspero silêncio
um pouco ficou, um pouco
nos muros zangados,
nas folhas, mudas, que sobem.*

*Ficou um pouco de tudo
no pires de porcelana,
dragão partido, flor branca,
ficou um pouco
de ruga na vossa testa,
retrato.(...)*

*(...) Um pouco fica oscilando
na embocadura dos rios
e os peixes não o evitam,
um pouco: não está nos livros.(...)*

*(...) E de tudo fica um pouco.
Oh abre os vidros de loção
e abafa
o insuportável mau cheiro da memória.*

*Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
e sob as ondas ritmadas
e sob as nuvens e os ventos
e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo
e sob a gosma e sob o vômito
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido
e sob os espetáculos e sob a morte escarlata
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes, um rato.
(ANDRADE, 1973, p. 163-165).*

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 27/02/2012



Atividade 48 – Construir um relato pessoal de vida.

Construam um relato de sua vida de, no máximo, cinco minutos. Nesse relato, tanto dados objetivos e históricos, como subjetivos, em feitura poética, podem se combinar.

Vejam os exemplos apresentados pelo Professor Alexandre, para estimular os alunos a criarem textos bonitos. Os exemplos apresentados abaixo são frutos de aulas sobre o teatro épico, desenvolvidas na Escola Livre de Teatro de Santo André, em 2005:

Enquanto milhares de crianças brigavam por um pedaço de pão, eu tudo tinha e podia. O tempo passou. Virei atriz e o preço da farinha aumentou. Hoje, sou alegre por pouco ter e muito buscar. Quanto às crianças do pão?; em maior quantidade, elas ainda brigam só que por outras coisas, o pão agora é luxo. (Isabella Veiga)

Uma vez nasci... Olhando a aventura dos homens pelo poder numa guerra fria. Uma vez cresci: meu avô pedreiro; minha avó briguenta e minha mãe solteira, linda... Hoje meu avô partiu, mas ficou o trabalho de suas mãos, os prédios arranham o céu-do-passarinho. Dizem que a guerra acabou. Mas há fome... Guerrilha urbana... E o mundo cobra muito caro. Vida, vida, vida! Quantas vezes já morri? (Daniela Evelise)

Nasci. Glauber Rocha Morreu. Nasci no mesmo mês de Shakespeare, mas em eras diferentes. Ele, na de ouro; eu, na dos extremos. Cresci correndo pelas terras secas e batidas da minha Ipanguaçu: no tão perto-distante Rio Grande do Norte. Correndo atrás do bom futebol e de tantas, tantas outras alegrias... Fugindo da minha mãe: – Francisco volte... (Francisco, nome santo!) Nome de promessa e de batismo. O mundo, vixe! Sem parar de girar... Chego a São Paulo. Quinhentos anos depois do “descobrimento do Brasil.” Cheio de alegria e de esperança... O que vi? O horror da miséria humana. Mas fico! Fico e me transformo! Transformando-me estou... E a miséria? Continua! (Judson Cabral)

Após 20 anos de ditadura militar, inicia-se no Brasil uma nova era democrática. Com ela, nasço: 31 de março de 1986. Sonhos por uma Nova República,

por uma nação mais justa. Em meio a tantos sonhos, cresço. Encontrando-me, caçando-me... arriscadamente. Desde a minha adolescência vinha eu me caçando... Todos os dias! Sobretudo na trajetória que fazia do colégio particular, onde estudava, ao morro onde morava. De lá para cá, eu e o morro crescemos: eu arriscadoramente, o morro arriscadamente. O colégio particular, agora mais ostentado, diminuiu. Continuo, traçando-me: entrelinhas descontínuas e realidades tão diversas, que desde um segundo atrás, já não sou mais o mesmo. (Ananias Andrade)

Lula eleito presidente. Nasce a luz no fim do túnel de muitos dos brasileiros. Na minha casa, as luzes se apagam: meu pai e minha mãe: cada um para um lado! Sinto-me, muitas vezes, como no encontro das águas: a doce e a salgada escorrem de meus olhos. Aos poucos, percebo que elas traçam os meus trilhos. Mas, eu que adoro cores, escolho os coloridos do meu caminho. Sigo, procurando meus espaços, caminhando com meus próprios passos... Quando eu os encontrar e a mim também, não vou mais fugir e nem fingir sentir! (Maitê Freitas)

Eu... inquieto, tímido, agachado... Como toda essa gente que se faz na história, sinto o brilho no cheiro de suas contradições. Eu São Bernardo! Dupliquei-me mil vezes para escolher-me. Sou hoje o caminho que percorri até mim. Não me agacho mais aos tolos impostores. E abro braços e sorrisos quando vejo meus pais, meus amigos, meus amores... Minha Terra! (Rafael Pillegi)

Às vezes, quase dormindo, sou assaltado pela ideia de uma vida diferente. Ideia constante que renasce se cortada e deita brotos de chumbo sempre que golpeada. Outras escolhas, pessoas, outros cenários e rotinas/ rotinas/ rotinas... O pensamento é mais fundo que o mar. Antes de perder a consciência e me deixar levar por meu quinhão de noite, uma sensação plúmbea me invade: A de uma baleia encalhada na areia da praia. (Luciano Figueiredo)

Terminado o trabalho, reúnam-se em pequenos grupos e apresentem seus relatos aos colegas. Evitando gestos óbvios (ilustrativos), cada componente do grupo, com a ajuda dos colegas, deverá gravar sua narrativa, então representada.

Finalizada essa etapa do trabalho, apresentem os vídeos para toda a classe.

Posteriormente, vocês podem juntar todas as filmagens em um só arquivo, editar e criar um documentário sobre as fábulas de vida da turma.

7º Período Virtual – 28 e 29/02/2012



Atividade 49 – Leitura do texto 07 – Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: “Tudo certo como dois e dois são cinco”.

Nesse texto, o autor traz “[...] uma proposta que pode ajudar na tarefa de discutir qualquer assunto e com qualquer número de pessoas, tomando a linguagem teatral e o espetáculo como mediadores de troca de experiências estético-social.” (MATE, 2011, p.84)

Leiam o texto e reflitam sobre sua prática docente, tentando encontrar formas de aplicar, em seu contexto profissional, a proposta apresentada no texto.

Texto disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

8ª Aula Presencial – 01/03/2012



Atividade 50 – Apresentação do projeto (em pequenos grupos).

Reúnam-se em grupos de até cinco alunos e apresentem seus Projetos. O objetivo dessa atividade será alcançado na medida em que todos os membros do grupo colaborarem com as produções dos colegas.

8º Período Virtual – 02, 03 e 04/03/2012.



Atividade 51 – Finalização do Projeto e elaboração de sua apresentação.

Finalizem seus Projetos, checando cada um dos tópicos indicados na primeira agenda:

- * Título.
- * Objetivo(s) – o quê?
- * Justificativa(s) – por quê?
- * Fundamentação teórica.
- * Metodologia – como fazer?
- * Resultados esperados.

Elaborem uma apresentação de cinco a sete minutos sobre o Projeto.

Banco de Atividades sobre Teatro

Atividade 52 – Avaliação Temática de Teatro.

Essa atividade destina-se apenas à criação da avaliação temática semanal na plataforma para que, assim, vocês tenham a possibilidade de associar a atividade escolhida à avaliação.

Dessa forma, seja qual for a atividade escolhida essa semana, sua avaliação seguirá aos seguintes critérios:

Valor total: 10.00 **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à elaboração da Atividade Avaliativa e 5.00 pontos correspondentes à apresentação do progresso do Projeto Artístico-cultural)

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Refletir sobre a memória como modo de construir o eu pessoal e o eu como o ser histórico-social.
- Trabalhar com aspectos da construção teatral a partir da adaptação de textos literários ao universo dessa arte.

CrITÉRIOS de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.
- Apresentação semanal dos progressos do Projeto Artístico-cultural.

Prazo de entrega:

- até 04/03/2012 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto período de recuperação de prazos, para as Atividades dessa disciplina.

Importante: Não se esqueçam de associar a atividade escolhida à “Avaliação Temática de Teatro”.

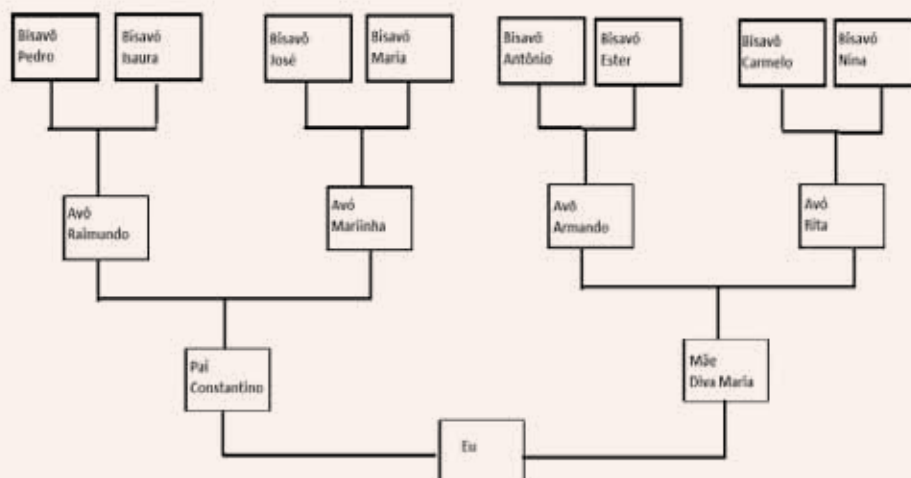
Todas as atividades desenvolvidas, durante essa semana, deverão ser postadas no **Portfólio Individual** com o título **D18_Atividade XX** (em que XX corresponde ao número da atividade escolhida).

Entretanto, a atividade escolhida para ser avaliada deverá ser postada com o título **D18_AtividadeXX_Avaliativa** e ser associada à “Avaliação Temática de Teatro”.

Atividade 53 – Criação de sua árvore genealógica.

Criem, a partir de sua geração, uma árvore genealógica ascendente até a quarta geração.

Obs. - À guisa de exemplo, o esquema abaixo apresenta uma sugestão, cujo preenchimento, evidentemente, deve contemplar o nome e o sobrenome:.



Observação: Vocês podem utilizar o **Cmaptools** (mapa conceitual), para elaborar sua árvore: <http://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>.

Essa atividade dará oportunidade para conversar com parentes mais velhos, amigos, realizar pesquisas em cartórios, sítios da **internet**. Se vocês forem estrangeiros, as buscas por dados serão feitas em consulados. Lembrem-se do excerto de Tibicuera, de Érico Veríssimo, apresentado no texto 06 – “Um passeio - que se quer, sim, trocado - por entre tantas histórias (quase) condenadas ao esquecimento. Identidades, ainda, por(re)construir”. (p. 65)

Outras sugestões:

1. Levantar a história de vida do patrono da escola.
2. Levantar a história de vida do sujeito que batiza a rua da escola e da sua casa.
3. Levantar a história e significado do nome do bairro ou da cidade.

Postem seus arquivos, seguindo as orientações dadas na agenda.

Atividade 54 - Ler o livro “De pergunta em pergunta”, de Ana Maria Machado (1984).

Esse é um livro para crianças alfabetizadas. A narrativa é ambientada na Inglaterra e conta a história de um naturalista chamado Tomás Huxley. O naturalista foi chamado para explicar e tentar resolver os ciclos de riqueza e de pobreza de uma região. Então, para entender o porquê disso – e no sentido de que isso não mais se repetisse –, Tomás começou a fazer perguntas à família. O livro, constituído por letras e textos, nos introduz à metodologia de pesquisa ao abordar o fazer perguntas com a procura de documentos que levem à resposta.

É um livro que visa aguçar a curiosidade da criança.

A partir da leitura do livro, elabore comentários sobre sua proposta e aplicação junto aos seus alunos.

Referência:

(*) MACHADO, Ana Maria. De pergunta em pergunta. In: MACHADO, A. M. *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Atividade 55 – Leitura e resenha do livro “A curiosidade premiada”.

Leiam e façam uma resenha do livro “*A curiosidade premiada*”, de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares (1985). Esse livro é recomendado para crianças antes e durante o processo de alfabetização.

Postem suas considerações, seguindo as orientações dadas na agenda da quarta semana.

Referência:

(*) ALMEIDA, Fernanda Lopes de Almeida; LINARES, Alcy. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Ática, 1985.

Atividade 56 - Técnicas para a realização de entrevistas.

Consultem os seguintes livros que tratam de história oral e metodologia de pesquisa e observem o que trazem quanto à realização de entrevistas:

- * MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. [S.l.]: Contexto, 2007.
- * BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- * THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Em seguida, façam entrevistas com o integrante mais velho da família, o profissional mais antigo da escola e/ou do bairro. Pesquisem seus dados pessoais e perguntem qual a ação que realizaram que consideram mais importante. Se tivessem o poder de viver uma nova vida, quem vocês seriam? Justifiquem essa escolha.

Gravem a entrevista em áudio e vídeo. Antes, transcrevam essa entrevista e a retornem, sob a forma de texto, para a concordância do entrevistado. Editem a entrevista.

Postem suas considerações, de acordo com as indicações feitas na agenda da quarta semana.

Atividade 57 - Catarse de Integração.

Essa atividade poderá ser realizada com alunos, colegas ou amigos. Peça aos participantes para se deitarem sobre o papel (Kraft de rolo), um de cada vez, em determinada e desejada posição. Em seguida, faça o contorno do corpo do participante com giz de cera. O silhuetaado, na sequência, contorna o corpo do parceiro. Assim, a partir de um ou dois grandes painéis, cada participante decorará com colagem, guache e giz de cera o corpo do parceiro que contornou.

Pode-se solicitar para que cada um coloque na silhueta do outro a forma como o vê: cores, formas, texturas, vazados... Tudo aparecerá carregado de símbolos. Dessa forma, além de cores e formas pictóricas, cada integrante poderá compor o corpo expressivo do companheiro com frases curtas e palavras significativas da história deste. O resultado final pode ser surpreendente.

Para terminar, depois de fotografar o seu “corpo expressivo”, cada participante deverá criar, em casa, uma rápida autodescrição de como se entende, se vê, e o como seu parceiro o viu.

Observação: Crianças a partir dos cinco anos também podem participar de uma atividade semelhante, sem os textos escritos.

Se esta for a atividade escolhida por vocês para ser avaliada, façam a postagem, seguindo devidamente as instruções da agenda semanal. Não se esqueçam de postar as fotos.

Atividade 58 - Elaborar uma Mimese corpórea.

Decorrente da proposta de criação de identidade, cada um sorteará, em dia de encontro presencial, um nome (como no jogo amigo secreto) entre os participantes que optaram por realizar essa atividade.

Sem que ninguém perceba, vocês deverão observar o colega sorteado atentamente durante algum tempo. A função de cada um será observar: como o sorteado se comporta e seu corpo se expressa em diferentes situações, que tipo de gírias usa normalmente, como olha para seus companheiros e muito mais. Desse modo, na segunda metade da aula, vocês deverão, sem emprego de estereótipos e características pautadas em determinações morais, assumir corporalmente o outro.

O interessante da proposta é que, ao mesmo tempo em que se desfoca de si (para assumir o outro), cada participante poderá “se ver em outro”.

Cada um deverá, ao término do processo de demonstração e observação, dizer ao ouvido do Orientador de Disciplina em que corpo expressivo ele imagina estar, ou seja, quem ele acha que o está representando.

Para finalizar, cada participante, ainda sem revelar quem está representando, deverá ler o relato pessoal do colega sorteado (elaborado na atividade 48), buscando incorporar os modos do criador original.

Escrevam um relato da experiência e façam a postagem, seguindo as instruções da agenda.



AGENDA DA QUINTA SEMANA

05/03/2012 a 11/03/2012

Caros alunos, chegamos à última semana dos trabalhos da Disciplina D18 – Conteúdos e Didática de Artes.

Hoje, dia 05 de março, faremos a apresentação final do **Projeto Artístico-cultural**. Se não houver tempo suficiente para que todos apresentem seus trabalhos, articulem com seus Orientadores a possibilidade de prosseguirem com as apresentações até quarta-feira, dia **07 de março de 2012**.

Atenção, a postagem final do Projeto, deverá ser feita, impreterivelmente, até dia 07 de março. Fiquem atentos!

Dia 08, será a Prova.

Observem a programação da semana:

9ª Aula Presencial – 05/03/2012 – 2ª feira



Atividade 59 – Apresentação final do Projeto Artístico-cultural.

Atividade 60 - Entrevista de encerramento da disciplina, com a Professora Dorotéa Kerr.

9º Período Virtual – 06 e 07/03/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 61 – Correções/aprimoramento para a postagem final do Projeto Artístico-cultural.

10ª Aula Presencial – 08/03/2012 – 5ª feira - Avaliação



Atividade 62 – Prova - Ensaio escrito.

10º Período Virtual – 09, 10 e 11/03/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 63 – Finalização da D18 – “Conteúdos e Didática de Artes”.

Em caso de dúvida, entrem em contato com o Orientador de Disciplina.

Segunda-feira, dia 12 de março de 2012, iniciaremos a terceira parte do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial.

Fiquem atentos e façam seus acessos por meio do Portal Acadêmico:
<http://www.edutec.unesp.br>

Boa semana!

Atividades Avaliativas



5ª SEMANA DE ATIVIDADES:

9ª Aula Presencial – 05/03/2012



Atividade 59 – Apresentação final do Projeto Artístico-cultural.

Apresentem o Projeto Artístico-cultural de forma que todos os tópicos trabalhados sejam abordados de forma clara e objetiva. Aproveitem para, ao final, anotar eventuais sugestões de correção ou aprimoramento.

A postagem do Projeto – Atividade 61 – será avaliada da mesma forma que a apresentação.

Vejam abaixo os critérios avaliativos para a apresentação:

Critérios avaliativos:

- Apresentação do Projeto Artístico-cultural de forma clara e objetiva.
- Breve explanação de todos os tópicos trabalhados.
- Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação, que deve ser de cinco a sete minutos.
- Execução da proposta.
- Coerência entre justificativa, objetivos e resultados esperados.

Observação: A nota referente à apresentação do Projeto será atribuída à avaliação da Atividade 61 – Correções/aprimoramento –, para a postagem final do Projeto Artístico-cultural.

Atividade 60 - Entrevista de encerramento da disciplina, com a Professora Dorotéia Kerr.

Assistam, às 21h em sua TV Digital, à entrevista de encerramento da D18 – “Conteúdos e Didática de Artes”, veiculada pela UNIVESP TV, com a Professora autora da disciplina, Dorotéia Kerr.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.



9º Período Virtual - 06 e 07/03/2012 – Revisão/Recuperação

Atividade 61 – Correções/aprimoramento para a postagem final do Projeto Artístico-cultural.

Agora que já apresentaram o Projeto e receberam as contribuições de Orientadores e colegas, façam as correções e/ou aprimoramentos que julgarem pertinentes e postem seus arquivos no *Portfólio Individual* com o título D18_Atividade61_Avaliativa.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10.00. **Peso:** 3

(5.00 pontos correspondentes à proposta do Projeto final e 5.00 pontos correspondentes à apresentação final do Projeto Artístico-cultural)

Tipo da atividade: Individual.

Objetivo:

- Entender como se elabora um projeto cultural de acordo com os itens solicitados.

CrITÉRIOS de avaliação:

- Domínio da formatação do projeto cultural.
- Cumprimento dos itens da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 07/03/2012.

Atenção: Não está previsto período de recuperação de prazos para as Atividades dessa disciplina.

10ª Aula Presencial - 08/03/2012



Atividade 62 – Prova - Ensaio escrito.

A prova D18 – “Conteúdos e Didática de Artes” constará da redação de um Ensaio acadêmico ou literário sobre um tema abordado na disciplina. Ela vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Conteúdos e Didática de Artes.

CrITÉRIOS de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Criatividade.
- Coerência entre as ideias.
- Fluência e qualidade no uso da linguagem.

10º Período Virtual – 09, 10 e 11/03/2012



Atividade 63 – Finalização da D18 – “Conteúdos e Didática de Artes”.

Façam uma avaliação da disciplina quanto ao conteúdo e atividades propostas.

Sugerimos que escrevam um texto e, depois, o copiem na Ferramenta **Diário de Bordo** com o título **D18_Atividade63**.

