

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO EM ARTE**

PROCESSOS CORPORAIS INFANTIS
Interatuações Artísticas na Cena da Criança

ELZA GABRIELA GODINHO MIRANDA

**Brasília
2008**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE ARTES - IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ARTE CONTEMPORÂNEA
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS COMPOSICIONAIS PARA A CENA

PROCESSOS CORPORAIS INFANTIS:

Interatuações Artísticas na Cena da Criança

ELZA GABRIELA GODINHO MIRANDA

ORIENTAÇÃO: PROF^a. DR^a. SORAIA MARIA SILVA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Arte, Área de Concentração Arte Contemporânea, Linha de Pesquisa Processos Compositivos para a Cena do Mestrado em Arte da Universidade de Brasília.

Brasília, DF, 29 de fevereiro de 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE ARTES - IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

PROCESSOS CORPORAIS INFANTIS

Interatuações Artísticas na Cena da Criança

ELZA GABRIELA GODINHO MIRANDA

Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Arte, área de concentração Arte Contemporânea, linha de pesquisa Processos Compositivos para a Cena.

Componentes da Banca Avaliadora:

Prof^a. Dr^a. Soraia Maria Silva (IdA/UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Rita de Almeida Castro (IdA/UnB)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Eusébio Lôbo da Silva (UNICAMP)
(Examinador Externo)

Brasília, DF, 31 mar. 2008.

Folha de aprovação com assinaturas

*À minha mãe, meu pai,
minhas irmãs, meu irmão,
ao Serginho e
a todos aqueles que se dedicam a
Educar pela Arte de forma responsável e integradora.*

AGRADECIMENTOS

Com imensa satisfação e alegria agradeço a todas as pessoas que estiveram ao meu lado nesses últimos anos e foram importantíssimas para a realização deste trabalho. Agradeço especialmente àqueles que sempre estiveram e aos quais devo todas as lembranças da minha própria infância, tudo que aprendi e sempre levarei comigo: à mamãe, motivadora principal de tudo isso, fiel e carinhosa cobradora; ao papai, companheiro inesperado em mestrado, agonias e descobertas; à Bárbara, a irmã engenheira pelo incentivo e pelas futuras parcerias na arte de contar histórias; à Marina, irmã advogada pelas críticas distanciadas e pela visão objetiva, e ao Rodrigo, meu irmão dançarino pela assessoria musical e pela disposição ao diálogo. Ao meu amor Sérgio Luiz pela paciência de sempre, por acreditar e respeitar meu trabalho, pelo carinho e por tudo mais. A todos eles que me acompanharam de perto com apoio e ânimo nos momentos mais necessários. Aos tios e tias, e toda minha segunda família que ganhei com o namorado (agora noivo). À Prof^a. Dr^a. Soraia Maria Silva, que me acompanhou durante todo esse processo, confiou a mim e a 35 crianças seu espetáculo, seu próprio filho, e por isso lhe sou imensamente grata. Ao Prof. Dr. Marcus Mota e ao Prof. Dr. Paulo Bareicha pelas recomendações no Exame de Qualificação e em especial ao Paulo pela amizade e por toda a disponibilidade. Ao Prof. Dr. Eusébio Lôbo e à Profa. Dra. Rita de Almeida Castro por aceitarem o convite para a Banca de Defesa e pelas grandes contribuições que deram à esta pesquisa. Aos professores dos Departamentos de Artes Cênicas e Artes Visuais que contribuíram com amizade e conhecimento, em especial à Clarice Costa pela confiança e parceria, José Mauro por começar essa história, Jesus Vivas por sua prontidão, sempre. A Fernando Villar, Sílvia Davini, Gê Orthof, Luiz Galina, Cristina Barrenechea e os professores Marianna Monteiro, Christus Nóbrega, César Lignelli e Maria Abádia. À Profa. Dra. Elizabeth Hazin pelo novo olhar sobre a infância. Aos colegas do mestrado Natássia Garcia pela recente vizinhança, Dhenise Neto pelo exemplo, Raquel Martins pelo apoio, Ludmila Melo pela companhia de orientação, Rodrigo Fischer, Xico Nunes, Joana Limongi, Paula Zacharias, Zé Regino, e Bruno Mendonça. Aos colegas da graduação em Artes Cênicas, e da graduação em Artes Plásticas Adriano, Irene, Jacson, Fabrício, Aloísio, Max, Helder, Isabela, Samanta e Plínio que me adotaram como colega. À Savina João, Rayssa Aguiar, Laura Virgínia, Ricardo Cruccioli, Sara Luciana, Roustang Carrilho e Anie Martins. Aos grandes amigos que ganhei da Casa do Estudante de Graduação Mariana Carvalho, Daniela Almeida, Flávia Cravo, Frederico Facioli, Lucas Amaral, Yuri Salmona, Vinícius Araújo, ao novato Bruno pela Yoga e ao Francis Wilker pela consideração. Na da Pós-Graduação Eliete Solano, Tânia Maria, Eneida Alice, Débora Zoccoli, Sérgio Costa, Bernhar Gobbi e Eliane pela companhia nos momentos de esparecimento. Ao Serviço de Moradia Estudantil e à Diretoria de Desenvolvimento Social que possibilitaram minha estada em Brasília durante toda minha formação acadêmica. À Faculdade de Arte Dulcina de Moraes e a todos os meus primeiros alunos que já tanto me ensinaram no engatinhar por esse caminho. Às secretarias do Departamento de Artes Cênicas, Artes Visuais e da Pós-Graduação, principalmente aos Flávios e Fábio, e Glauco Maciel pelos apoios técnicos. E especialmente a Adriano Duarte pela parceria nessa pesquisa, Juliana Lemes (e a Beatriz), Juliana Neri, Valéria Lehman, à Escola Classe 403 Norte, à coordenadora Tânia, à Professora Denise Soares e todos os seus fabulosos alunos da 4^a B de 2006 e da 2^a A de 2007. Aos sempre amigos por mais ausente que fui nos últimos tempos Ana Clara Fonseca, Consuelo Ferreira, Patrícia Lúcia, Lauana Batista, Heloyza Raquel, Juliana Beatriz, Jackeline Dias, Janaína D'Oliveira e tantos que deixei em Goiânia e outros que descobri em Brasília. E todos aqueles que em algum dia dessa caminhada, com uma palavra de força e serenidade, deram um colorido especial a essas páginas.

*A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação
estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. [...]
É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança.
A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. [...] Por isso cria: porque
brinca.*

Ana Angélica Albano Moreira

RESUMO

Esta pesquisa observou o processo corporal na criação cênica da criança de 9 a 12 anos, tendo a interdisciplinaridade como fundamento da qualidade dessa formação. O objetivo é contribuir com possibilidades metodológicas para o ensino de Arte atual, abordando na cena os fundamentos do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Plásticas. A interação entre essas linguagens e os demais conteúdos estudados na escola formal foi explorada em oficinas teórico-práticas ministradas no Ensino Fundamental público de Brasília, com duas turmas da Escola Classe 403 Norte, uma de 4ª série em 2006 e uma de 2ª série em 2007. O primeiro grupo, de 35 educandos, participou ao final das vivências, juntamente com artistas profissionais da cidade, do espetáculo *Profetas em Movimento* de Soraia Silva, concebido a partir da integração da Dança com Teatro, Música, Artes Plásticas e novas tecnologias. Já o segundo grupo, de 28 educandos, finalizou a experiência com a apresentação artística na III Feira de Ciências e Cultura da própria escola, com o tema *Água*, contrapondo a aplicação dessa metodologia no trabalho anterior com as possibilidades comuns da escola pública. Essas experiências foram desenvolvidas sob a perspectiva das Interatuações Artísticas na Cena da Criança, estruturando conceitos e exercícios de experimentação do conhecimento integrado das diferentes linguagens para a formação do educando. Para avaliação do processo foram realizadas entrevistas com alunos, pais, professores e coordenadores de escolas de Brasília; a aplicação de questionários; a coleta de depoimentos e relatos dos envolvidos; o registro dos encontros e apresentações; e a análise quantitativa e qualitativa desses dados, os quais demonstraram uma mudança de atitude da criança em relação à escola, maior interesse nas atividades, autoconfiança, compromisso e crescimento em suas relações sociais. A pesquisa é contextualizada pela evolução do ensino de Arte e pelas visões sobre a criança em diferentes períodos históricos, além da revisão bibliográfica sobre as interdisciplinaridades artísticas e experiências de ensino em cada uma das linguagens. Indica a urgência de mudanças na forma de pensar o ensino artístico nas escolas, a necessidade de integração dos seus conteúdos com os de outras áreas e de sua atualização com o fazer artístico do nosso tempo, o qual vislumbra a ruptura de fronteiras, a aproximação de conceitos e a permeabilidade entre as diversas áreas de conhecimento, sem comprometer a especificidade de cada linguagem e a qualidade de suas produções.

PALAVRAS CHAVE: Interdisciplinaridade, Interatuação, Arte, Corpo, Criança.

ABSTRACT

This research observed the corporal process in the scenic creation of the 9 to 12 years old child, having the interdisciplinarity as fundament of quality of this formation. The objective is to contribute with metodologics possibilities for the current Art's teaching, addressing through the scenic composition the fundament of the Theater, of the Dance, of the Music and of the Plastic Arts. The interaction between those knowledge areas and other contents studied at school was explored in theoretical-practical workshops teaching at the Public Elementary School of Brasília, with two groups of the 403 North - School Class: one of 4th grade, in 2006, and the other a 2nd grade, in 2007. The first group, with 35 students, participated together with professional artists of the city at the end of the experience, in the performance *Profetas em Movimento* (Prophets in Motion), by Soraia Silva, designed from the integration of Dance with Theater, Music, Plastic Arts and the news technologys. The second group, with 28 students, concludes the experience with an artistic presentation in the 3rd Sciences and Culture Fair of his own school, whose the theme was "Water", contrasting the application of this methodology in the previous work with the usual possibilities to the public school. Those experiences was developed under the perspective of the Artistics Interactuation in the Child's Scene, structuring concepts and experimentation exercises of the integrated Knowledge of the different languages for the student's formation. To the process evaluation were accomplished interviews with the students of schools of Brasília, parents, teachers and coordinators, application of questionnaires, collection of depositions and reports of those involved, the encounters and the registers of the presentations, and the quantitative and qualitative analysis of those data. The research is contextualized by the evolution of Art's teaching and by the way the child is seen in different periods of the history, besides the bibliographical revision about the artistics interdisciplinaritys and about teaching experiences in each one of the languages. It indicates the urgency of changes in the thinking form of the Art teaching in the schools, the need of integrate your contents with the ones of the other areas and your updating with the artistic production of our time, which sees the rupture of the divisions, the approaching of the concepts and the permeability between knowledge areas, without compromise the specificity of each language and the quality of its productions.

WORDS KEY: Interdisciplinarity, Interactuation, Art, Body, Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxogramas:

Fluxograma 1 Etapas do Desenvolvimento do Jogo segundo Jean Piaget.	25
Fluxograma 2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.	68
Fluxograma 3 Processo de Interatuação Artística da imagem até a composição cênica.	107

Figuras:

Figura 1 Atividades de alongamento, Grupo 2.....	31
Figura 2 Experimentação das habilidades motoras amplas em exercícios.....	34
Figura 3 Experimentação das habilidades motoras finas na escrita e desenho.....	34
Figura 4 <i>A virgem amamentando o menino</i> , Gian Pietro Rizzi (1500-1520)	44
Figura 5 <i>Mulher tupi com criança</i> , Albert Eckhout (1641-44).....	44
Figura 6 <i>Las Meninas</i> , Diego Velázquez (1656).....	45
Figura 7 <i>Juego de niños: El balancín</i> , Francisco de Goya (1780)	45
Figura 8 <i>The Calmady Children</i> , Sir Thomas Lawrence (1824).....	45
Figura 9 <i>The Broken Flower Pot</i> , Jan C. Verhas (1876).....	46
Figura 10 <i>Futebol</i> , Cândido Portinari (1935).....	46
Figura 11 <i>Menina com barco</i> , Pablo Picasso (1938)	46
Figura 12 <i>Information Scolaire</i> , Robert Doisneau (1956)	47
Figura 13 <i>South Africa</i> , Chris Steele-Perkins (1981)	47
Figura 14 <i>Infância</i> , Nina Moraes (1990).....	47
Figura 15 Desenho da gestualidade de corpos, Antônio C. (2006), Grupo 1	50
Figura 16 Painel com movimentos de liberdade expressiva.....	53
Figura 17 Experimentação com cubos de madeira nos ensaios e apresentação.	111
Figura 18 Aluna expondo seu depoimento e bate-papo com a platéia após Ensaio Geral.....	123

Gráficos:

Gráfico 1 Agrupamento de Respostas, Questionário Introdutório, Grupo 01	104
Gráfico 2 Reunião de destaques nas respostas das crianças na Avaliação do trabalho, Grupo 1.....	114
Gráfico 3 Questionário Avaliativo dos Pais, Grupo 1.	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Quadro resumo dos PCN's - Arte, 1ª parte.....	70
Tabela 2 Eixos do Ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental do DF.	79
Tabela 3 Quadro de exemplos de Interdisciplinaridades Artísticas.	86
Tabela 4 Referenciais do ensino de Artes Plásticas e a aplicação das Interatuações Artísticas.....	93
Tabela 5 Referenciais do ensino de Dança e a aplicação das Interatuações Artísticas.	94
Tabela 6 Referenciais do ensino de Música e a aplicação das Interatuações Artísticas.	95
Tabela 7 Referenciais do ensino de Teatro e a aplicação das Interatuações Artísticas.	96
Tabela 8 Quadro explicativo da tradução de imagens de Athos Bulcão em composição cênica.	108
Tabela 9 Ações básicas de esforço e a combinação dos fatores do movimento.	109
Tabela 10 Reunião de Respostas, Questionário Introdutório com Crianças, Grupo 2.....	119
Tabela 11 Quadro explicativo do processo de Interatuações Artísticas no Projeto Águas.	121
Tabela 12 Quadro comparativo para avaliação dos experimentos da pesquisa.	128
Tabela 13 Quadro dos benefícios da vivência da Arte através das Interatuações Artísticas.....	131
Tabela 14 Panorama do Ensino de Arte no Brasil.	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EC: Escola Classe

EC 403N: Escola Classe 403 Norte

EP: Escola Parque

CEAE: Centro Experimental de Arte na Educação

CEBEP: Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal

CEBEP 1-4: Currículo do Distrito Federal – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série

CEN: Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

DF: Distrito Federal

E.V.A.: Material emborrachado, em diversas cores, usado no trabalho para confecção de acessórios cênicos.

FAEB: Federação de Arte Educadores do Brasil

FE: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

FEDF: Fundação Educacional do Distrito Federal

GDF: Governo do Distrito Federal

Grupo 1: Turma de 4ª série participante da aplicação da pesquisa em 2006 - Profetas

Grupo 2: Turma de 2ª série participante da aplicação da pesquisa em 2007 - Águas

ICA: Instituto Central de Artes

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e da Cultura (Hoje: ME – Ministério da Educação)

PIJ: Programa Infante-Juvenil da Universidade de Brasília

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN's A1-4: Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) – Volume 6: Arte

PPG: Programa de Pós Graduação

SEE: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TNCS: Teatro Nacional Cláudio Santoro

TNT: Tecido não Tecido, espécie de tecido/papel, em cores variadas, usado no trabalho para a confecção de objetos cênicos.

VIS: Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CRIANÇA	20
1.1 A Brincadeira e o Jogo	20
1.2 O Desenvolvimento Motor	27
1.3 A Comunicação e a Contemporaneidade.....	37
2 A CRIANÇA E A ARTE	42
2.1 A Criança na Arte	42
2.2 A Arte da Criança	48
2.3 Arte para Criança.....	55
3 A CRIANÇA, A ARTE E A EDUCAÇÃO	59
3.1 Panorama do Ensino de Arte no Brasil	59
3.2 Ensino de Arte para Crianças no Brasil: Ensino Fundamental	67
3.3 O Ensino de Arte em Brasília	73
4 A CRIANÇA, A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE	80
4.1 A interdisciplinaridade na Educação	80
4.2 Interdisciplinaridades Artísticas	84
4.3 O conceito de Interatuação.....	89
5 INTERATUAÇÕES ARTÍSTICAS NA CENA DA CRIANÇA	92
5.1 O Ensino das Linguagens Artísticas.....	92
5.2 A Metodologia da Pesquisa	98
5.2.1 Projeto Profetas em Movimento.....	100
5.2.2 Projeto Águas.....	118
5.3 Avaliação e Resultados	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	139
APÊNDICE	142
APÊNDICE A – Panorama do Ensino de Arte no Brasil	143
APÊNDICE B – Questionário de Entrevista com Coordenadoras e Professoras	144
APÊNDICE C – Experimento 01 - Projeto Profetas em Movimento:.....	146
C.1 Questionário Introdutório com Crianças.....	146
C.3 Avaliação dos Participantes: Crianças, Pais e Escola	160
C.4 Questionário Remissivo com o Grupo 01.....	179
APÊNDICE D – Experimento 02 - Projeto Águas:.....	182
D.1 Questionário Introdutório com Crianças.....	182
D.2 Registros das Oficinas: Exemplo Plano de Aula, Relatos e Fotos	185
D.3 Questionário Final: Crianças, Pais e Escola	193
Apêndice E – Exemplo de Jogos.....	202
ANEXOS.....	204
ANEXO A – Material de Divulgação do Espetáculo	205
ANEXO B – Programa Educativo Profetas em Movimento	206

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a proposta de um estudo exploratório das possibilidades corporais da criança por meio da Linguagem Cênica. O interesse provém de experiências anteriores com outras faixas etárias¹, nas quais observamos a potencialidade corporal da criança que descobre novas movimentações em jogos, brincadeiras, esportes ou na vivência cotidiana com outras crianças e adultos, e as diversas possibilidades de estudos sobre esse processo.

O objetivo é conhecer o corpo expressivo da criança de 9 a 12 anos, estimulado por conteúdos das linguagens do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Plásticas em diálogo interdisciplinar. Para isso investigamos a movimentação da criança a partir de experimentações corporais de preparação para a cena. A pesquisa entende como essencial o ensino das linguagens artísticas como Áreas de Conhecimento, compostas de referenciais históricos e conceitos que devem ser introduzidos e explorados na medida das possibilidades de cada grupo, desde o início de sua formação. Desse modo, consideramos de extrema importância que essa aprendizagem esteja interessada no processo gradual de desenvolvimento de cada indivíduo e não apenas nos resultados, na apresentação pública de espetáculos mirins que se não são devidamente desenvolvidos, expõem a criança de forma negativa e constrangedora.

No estudo para a composição da cena infantil² enfocamos os elementos da Linguagem Teatral como o enredo, a preparação do ator, a composição de personagem, a encenação, a atuação, a caracterização, a cenografia, a sonoplastia, o espaço cênico e o texto a partir de teóricos como Patrice Pavis (1999) e Jean-Jacques Roubine (1998). Por meio desses fundamentos, podemos estabelecer elos entre o Teatro e as outras linguagens artísticas e critérios para avaliação do desenvolvimento da criança quanto à utilização do corpo como meio de comunicação verbal e não verbal e quanto à compreensão dos elementos fundamentais de cada linguagem. A evolução do educando na construção de um corpo expressivo em cena pode ser qualificada considerando-se:

¹ Participação no Projeto de Extensão de Ação Contínua de ensino de Teatro na Educação Infantil, sediado no Programa Infante-Juvenil (PIJ) da UnB e coordenado pelo professor José Mauro Ribeiro (CEN/UnB) ao qual a aluna esteve vinculada no período de 2002 a 2006 como bolsista, ministrando aulas de teatro para crianças de 4 a 8 anos participantes do programa. A experiência fundamentou o estudo para o Projeto de Diplomação (Conteúdos da Linguagem Cênica na Educação Infantil) do curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas concluído em julho de 2005 e despertou o interesse de investigação de novas propostas para o ensino de Teatro nos demais níveis da educação formal.

² Usaremos a palavra infantil com o sentido de “relativo à infância”, em substituição à expressão “da criança”, que poderá se repetir ao longo do texto. Afastamo-nos da idéia pejorativa de “ingênuo, simples, tolo” (FERREIRA, 1999), que de forma alguma adjetivam as experiências corporais de crianças por nós presenciadas e analisadas no decorrer dessa pesquisa.

- A utilização de códigos corporais diversificados;
- A percepção, conhecimento e reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e suas relações;
- Suas interações com o espaço; e
- O desempenho individual e coletivo na cena.

A revisão bibliográfica inclui o referencial existente sobre jogo e especificamente sobre Jogos Teatrais, aqui selecionados como opção metodológica de preparação cênica abrangendo os elementos da linguagem teatral anteriormente referidos. Sua importância na educação e não só no ensino de Teatro foi estudada e sistematizada por autores como Peter Slade (1978), Viola Spolin (1979, 2001) e Ingrid Dormien Koudela (2006) experimentada por profissionais de diversas partes do mundo e áreas de conhecimento.

Por meio de Jogos Teatrais pudemos introduzir e explorar os elementos característicos da linguagem teatral e ainda ampliar as experiências com estruturas das outras linguagens artísticas. Além disso, conceitos desenvolvidos no trabalho com a Arte e exercitados nesses jogos como a convivência, o espírito de equipe, o respeito ao espaço e valores do outro, a necessidade de ouvir, o diálogo e a criatividade na solução de problemas, constituem-se importantes princípios necessários na formação do sujeito. Oferecendo uma diversidade de estímulos numa mesma situação experimentada, a aplicação das Interações Artísticas na cena da criança acrescentou às regras de jogos tradicionais e jogos teatrais, conceitos básicos das quatro linguagens, desenvolvendo conhecimentos diversificados concomitantemente. Enquanto o educando é preparado para uma vivência cênica é apresentado a diversos conteúdos, como, por exemplo:

- Artes Visuais: ponto, linha, cor, forma, fundo e figura e suporte;
- Dança: corpo, tônus, apoios, níveis, direções e formações;
- Música: som, tom, timbre, musicalidade, notação e instrumentos;
- Teatro: palco, platéia, personagem, cenário, enredo, atuação e conflito.

Além disso, em nossa experiência, agrupamos elementos comuns a todas elas e que de certa forma, conduziram o caminho para essa vivência integrada de conteúdos, sendo os elos de ligação entre as áreas envolvidas no processo: composição, fluência, espaço, tempo ritmo, frequência, harmonia, equilíbrio, pausa, comunicação, significação, código, expressividade, leitura, relação com o público, com o tempo e a cultura em que se insere, histórico, estilos, principais artistas, instrumentos, técnicas e obras.

Por este princípio, chegamos ao conceito de Interatuação Artística a partir do estudo de inter-relações possíveis entre as linguagens e seus elementos, tomando como ponto de partida a noção de interdisciplinaridade³. O estabelecimento de trocas entre as linguagens envolvidas, o diálogo entre as formas expressivas, materiais, tecnologias e sistematizações características de cada linguagem, possibilitou a elaboração de uma aplicação prática comprometida com conteúdos e experimentações para o contato inicial da criança com a arte no ambiente educacional. Deste modo, a experimentação corporal é vivenciada pensando na totalidade da cena, onde os estímulos alcançam todos os sentidos do espectador ao mesmo tempo e contribuem para seu envolvimento e leitura da apresentação. No ensino para crianças, consideramos a necessidade de seu envolvimento e participação ativa para que haja a compreensão do emprego de cada elemento com o qual contracenam, para que ocorra a interação ou interatuação entre eles/deles e sua significação no todo. Assim, em cada exercício são considerados de igual importância os elementos da Dança, do Teatro, da Música e das Artes Plásticas e a associação entre eles para a construção de sentido no conjunto da cena.

Para a constituição deste processo de criação cênica interdisciplinar com a utilização dos conceitos acima citados, foram investigados os referenciais de ensino em cada linguagem e selecionados dentre estes métodos potencialmente dialógicos entre si e com a produção artística contemporânea. Em Dança utilizamos o método desenvolvido por Rudolf Laban (1978, 1990) baseado nos quatro fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência. Em Artes Plásticas, partimos de fundamentos da metodologia triangular, difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1978, 1988) enfatizando o conhecer, o fruir e o fazer artístico. Em Música usamos a estruturação da aprendizagem proposta pelo Manhattanville Music Curriculum Program, experienciada por Maria Cecília Aprigliano (in MARTINEZ, 1995). Estas metodologias serão associadas ao ensino de Teatro através dos Jogos Teatrais reunidos por Viola Spolin e traduzidos por Ingrid Koudela (2006).

O paralelo é feito com o objetivo de apropriação de métodos de ensino de ambas as linguagens para clarificar e enriquecer a aprendizagem artística, atualizando conceitos então estancados na arte-educação, que não acompanharam as evoluções na produção artística contemporânea, estimuladora da ruptura de limites e do trânsito entre linguagens. Nossa proposta baseia-se na interdisciplinaridade, pela aproximação e diálogo entre os fundamentos de mais de uma disciplina. Para além da visão educacional, discutiremos a

³ O conceito será explicado no quarto capítulo e parte da interação entre duas ou mais disciplinas sem que uma se destaque sobre a outra. O interesse por essa abordagem surge da necessidade pessoal da autora dessa dissertação, de integração de conceitos vivenciados desde a infância em modalidades diferentes de Dança, com a formação posterior em Artes Cênicas com dupla habilitação em Artes Plásticas (em vias de conclusão) e sua curiosidade perene sobre a Música.

relação interdisciplinar na Arte, a aproximação das linguagens artísticas com o fim de estruturar um processo integrado nos seus elementos visuais, sonoros, espaciais, cênicos e de movimentação, com significações coerentes e complementares para a recepção do espectador, idealizado em diversos momentos na produção artística da humanidade.

Esse interesse remoto provocou experiências transformadoras que influenciaram a produção artística de nosso tempo. Para refletirmos sobre elas, nos limitaremos ao início do século XX, aos expressionistas, no movimento denominado de Arte Total sem, contudo ignorar a existência de um passado potencialmente manancial para muitas pesquisas. Um exemplo dessa busca da interdisciplinaridade cênica é o a dançarina Isadora Duncan, que desenvolveu uma metodologia de movimentação a partir de imagens gregas e dos elementos da natureza. A visão unificadora de sua expressão total perseguia a integração de signos para o enriquecimento de seus estudos coreográficos, buscando elementos nas Artes Visuais, na Literatura, na Filosofia e na Música (SILVA, 2001, p. 30).

A pesquisa dos Processos Corporais Infantis baseia-se na visão do corpo como agente integrador dos princípios artísticos das várias linguagens presentes na cena. Com o objetivo de pautar a proposta na necessidade de compreensão dos mecanismos expressivos do corpo como suporte da aprendizagem e construção cênica da criança, pesquisamos relatos de experiências e bibliografias associando linguagens artísticas com o desenvolvimento infantil. Estes estudos vão além da Arte e nos aproximam a outras Áreas de Conhecimento como a Educação, a Psicologia e a História.

Traçamos a estrutura desse trabalho como uma espécie de jogo cumulativo, onde a regra entre os capítulos é se completarem, sem necessariamente dependerem do capítulo anterior. As informações se somam, e para se enxergar a função de um capítulo é preciso ter a visão do todo. Sendo assim, o esquema se origina na Criança e em seguida traça suas relações com a Arte. Criança e Arte por sua vez, aderem-se ao tema Educação. O próximo grande núcleo que se soma ao conjunto é o da Interdisciplinaridade. Assim, reunimos as informações chaves sobre Criança, Arte, Educação e Interdisciplinaridade, que nos permitem estudar os Processos Corporais Infantis através das Interatuações Artísticas na cena, cuja experimentação é descrita na parte final deste trabalho.

O primeiro capítulo introduz a visão sobre a criança, seu desenvolvimento, brincadeiras, interpretados por conceitos sociais, artísticos, filosóficos, psicológicos e educacionais de diferentes épocas. No segundo capítulo levantaremos as relações entre a criança e a produção artística, elencando pontos observados na experimentação prática dessa pesquisa. Estas perspectivas são trazidas para explicar os objetivos educacionais do ensino de Arte, principalmente no Brasil, tema estudado no capítulo três, pois a estrutura

dessa prática sempre foi moldada pelo juízo que se tinha de seu público alvo, pelo que se esperava da criança de cada época. O quinto e último capítulo introduz as relações interdisciplinares exploradas pela pesquisa e apresenta a aplicação prática da interatuação. Neste apresentamos a proposta de Interatuações das Linguagens Artísticas na Cena da Criança, desde sua elaboração a partir do estudo da aplicação integrada das linguagens artísticas, até a apresentação cênica, estruturando uma série de exercícios e jogos como instrumentos metodológicos associados a produtos artísticos das várias linguagens, interessados no desenvolvimento do corpo expressivo da criança na cena. O texto aqui apresentado é ilustrado por anexos de relatos selecionados do processo, registros fotográficos de cada fase, das apresentações e o material resultante da produção dos espetáculos.

Sua experimentação aconteceu em dois momentos distintos, com dois grupos diferentes. O primeiro em 2006, com 35 educandos, de idade de 9 a 12 anos, estudantes da 4ª Série B da Escola Classe 403 Norte (EC 403N), de Brasília. O segundo com 28 alunos, da 2ª série A, de idade entre 9 e 10 anos⁴, em 2007, na mesma escola. Nos encontros aqui denominados de oficinas, foram trabalhados os conteúdos das linguagens teatral, musical, plástica, e da dança por meio de pesquisas teóricas, exposições, visitas, recursos imagéticos, sonoros e experimentações práticas do corpo e objetos no espaço cênico. Esse processo possibilitou a vivência de apresentação de um espetáculo, a releitura de *Profetas em Movimento*⁵ que incluiu a participação das crianças do primeiro grupo nos entreatos da nova versão do espetáculo dansintersemiótico de Soraia Silva, termo que designa a interação da dança com outras linguagens artísticas (SILVA, 2001, p. 19). Nessa oportunidade elas exploraram diferentes movimentações, composições corporais e usos de objetos de cena, selecionados dentre aqueles experimentados nas oficinas. A criação final do segundo grupo restringiu-se fisicamente aos limites da escola, contrapondo o processo anterior com as condições que geralmente encontramos na escola pública de Brasília. A proposta foi demandada pela professora, e culminou numa apresentação artística na Feira de Ciências e Cultura realizada pela escola, a partir de um centro temático, a Água. Durante o processo as crianças desse grupo puderam vivenciar conteúdos variados de áreas como a Educação Ambiental, Geografia, História, Ciências, Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas.

Justificamos a escolha da faixa etária estudada nos dois experimentos (9 e 12 anos, período conhecido também como infância avançada), por ser essa uma etapa onde

⁴ Em sua maioria. Apenas 2 alunos não se incluíam nesta faixa etária, mas nem por isso foram excluídos do projeto, um de 8 anos e um de 11.

⁵ *Profetas em Movimento* (2006). 11, 12 e 13 de agosto de 2006. Apresentação no Teatro Nacional Cláudio Santoro, Sala Martins Pena, Brasília. Direção: Soraia Silva. Ver material de divulgação do espetáculo em Anexos A e Programa Educativo em Anexos B.

desfrutamos das habilidades adquiridas e aperfeiçoadas pela criança, sejam elas motoras, cognitivas, emocionais ou relacionais. Além disso, evitamos características do período posterior como a dificuldade de aceitação e exposição do próprio corpo e voz e a necessidade de padronização com o grupo, que poderiam reduzir a diversidade do material expressivo oferecido pelo conjunto.

O corpo da criança nessa fase, ainda está aberto à experimentações, e sem a rigidez das gestualidades contraídas com o passar dos anos com modelos, padrões, rótulos, definições, repressões ou juízos que marcam estágios posteriores, muitas vezes se repercutindo até a vida adulta. Ainda neste período, esses corpos de movimentação própria e dinâmica, transitam com desenvoltura entre artes e brincadeiras, com diferentes referenciais e respostas a sons, imagens, estímulos e jogos, materiais cênicos em potencial, ainda pouco explorados pelos meios atuais de ensino artístico. Focamos a criança contemporânea, as modificações contextuais a que está submetida e suas reflexões pessoais como integrante de um mundo globalizado, midiático e assediado a cada segundo por informações, novidades tecnológicas, imagens, sons e hábitos assimilados e desconstruídos em tempo quase instantâneo. Com essas influências, a significação da Arte no mundo também se modificou e seu ensino não pode ignorar todas essas transformações. A mediação da relação da criança com a Arte de hoje, deve considerar a necessidade de:

- Conhecer, fazer e fruir Arte de forma integrada;
- Valorizar o processo de aprendizagem e não só o seu resultado;
- Reconhecer a diversidade entre os educandos, as suas distintas realidades, compreensões, experiências corporais e conhecimentos anteriores.

Este estudo pretende assim contribuir para a atualização do ensino artístico e no seu aprimoramento com os recursos disponíveis atualmente para uma vivência integrada de conteúdos, rica em estímulos sinestésicos e por isso mais significativa para o educando. O ensino de Arte não pode ser tomado isoladamente e não se limita à ambiência do fazer. A compreensão de sua história amplia horizontes para o reconhecimento da própria cultura e para a valorização e respeito de outras manifestações, como veículo da expressão do outro, de uma comunidade e seu tempo. Todos esses princípios contribuirão para a educação da criança que estuda Arte, se não com pretensões de tornar-se ator/dançarino/músico/artista plástico ou tudo isso junto, como um espectador, apreciador, capaz de reconhecer e reconhecer-se na produção de seu tempo e por isso respeitá-la, valorizá-la, estando apto a estabelecer com ela um diálogo, a argumentar, embasar suas opiniões e seus gostos com a possibilidade de escolha, em função de uma identidade que descobre e da qual se apropria.

1 A CRIANÇA

1.1 A Brincadeira e o Jogo

Aquilo com que brincam as crianças é a história, e [...] o jogo é o relacionamento com os objetos e os comportamentos humanos que capta nestes o puro caráter histórico-temporal.

Giorgio Agamben

Essa pesquisa aproxima possibilidades de ensino de Arte com a apropriação de elementos próprios da linguagem da criança: o lúdico, a diversão, a brincadeira. A criança apreende o mundo em que está inserida através da brincadeira. A assimilação de caracteres de sua cultura, papéis sociais, a significação das palavras, o poder das instituições, é feita a partir de brincadeiras tradicionalmente repetidas de gerações a gerações ou surgidas da observação do cotidiano adulto no qual essa criança se espelha.

A importância da ludicidade na formação da criança tem origens históricas. Estudar a constituição da brincadeira da criança, assim como as características do jogo, nos ensinam a valorizar pequenas ações que por muitos anos foram consideradas como recreação, molecagem ou fuga de responsabilidades. Com o passar do tempo, estudos aprofundados sobre as particularidades do desenvolvimento infantil demonstraram significativas contribuições da brincadeira na constituição da pessoa e na sua aprendizagem e por isso é hoje tida como uma importante aliada do educador para conquistar, envolver e conhecer o público com que lida nas mais diversas ocasiões.

Para a professora Tizuko Morchida Kishimoto, é necessária a distinção entre brincadeira, brinquedo e jogo, que muitas vezes são utilizados como sinônimos na nossa língua. A autora denomina brincadeira a "descrição de uma conduta estruturada, com regras" (KISHIMOTO, 2003, p. 7); brinquedo, o suporte da brincadeira e jogo uma categoria complexa que engloba fenômenos educativos, de lazer, competitivos, dependendo da cultura e contexto em que está inserido. Uma mesma situação pode ser definida como uma brincadeira para uma comunidade e um ritual para outra. No momento em que é usado na brincadeira um objeto cotidiano, e até mesmo um som, uma palavra, uma imagem, torna-se um brinquedo, assumindo novas funções que não aquelas para as quais foram desenvolvidos, no seu tempo e comunidade de origem.

Entendê-lo como suporte da brincadeira não condiciona a existência dessa à presença do brinquedo. Existe brincadeira sem a presença do objeto. A função do objeto quando aparece na brincadeira, assim como na cena teatral, são ditadas pelo contexto, pelo meio e momento em que estão inseridos, podendo inclusive ser modificada durante seu desenrolar. Com poucos objetos, pode-se criar histórias, seres, lugares, épocas e ações variadas que definirão o emprego deles em cada situação. Essa compreensão, para Walter Benjamin, seria a mais adequada para definir as funções do brinquedo na brincadeira da criança, sem esquecer-se de sua função social, por sua capacidade representativa da história de um povo:

Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. [...] Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. [...] As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (BENJAMIN, 1984, pp. 69-70)

A partir dessa compreensão, o objeto brinquedo, assim como a brincadeira, faz parte de um contexto social e comumente refletirão a vida ao redor da criança e suas inquietações. Se o que ela vê são relacionamentos afáveis, manifestações de carinho ou cenas de violência e discussões, possivelmente isso será demonstrado em suas brincadeiras, que contextualizam as funções dos objetos que utiliza, os brinquedos, símbolos daquilo que já compreende e deseja comunicar. A cada brincadeira o objeto será re-significado, como acontece na Arte, no Teatro, em instalações e em outras obras artísticas. O objeto pode adquirir funções inusitadas e estabelecer com o espectador uma relação de jogo, de cumplicidade, por brincar com a sua significação anterior conhecida por ambos e distorcida, transformada ou ironizada pelo artista. Esse poder de atribuir novos e particulares significados ao objeto é exercido pela criança que brinca:

Quando a criança utiliza um objeto querendo simbolizar outro objeto (como numa brincadeira onde uma caixa de fósforos é manipulada como se fosse um carrinho), estamos diante de um símbolo, tratando-se pois, de uma transposição individual e provisória. Já a utilização de uma palavra – “casa” por exemplo, para designar moradia – denuncia a utilização de um signo, imobilizado socialmente, portanto passível de ser compreendido por um amplo conjunto de pessoas que dominam a língua portuguesa, para a qual o vocábulo “casa” tem um mesmo significado, vale dizer, um significado social, coletivo. (SANTOS, 2002, p. 65.)

As brincadeiras sempre estiveram sujeitas, tanto à significação pessoal (símbolo) quanto à coletiva (signo). As crianças de uma mesma localidade, grupo social e faixa etária possuem comumente um mesmo código que reúne interesses, desejos e até um vocabulário particular deste grupo. Na contemporaneidade, a facilidade de comunicação, a industrialização de produtos, torna o significado de muitos brinquedos, um significado

coletivo compreendido por um grande número de indivíduos aproximados por essas ferramentas. Desta maneira, um mesmo objeto/brinquedo pode ser considerado tanto como símbolo, adquirindo uma significação particular atribuída por aquele que brinca a cada brincadeira, quanto como signo, compreendido da mesma forma por uma coletividade, pelo contexto que carregam em si (a história de um desenho animado, quadrinhos, um filme). No entanto, a padronização desses códigos não deve se sobrepor à capacidade individual de significar o próprio brinquedo, a criatividade de conduzir a própria brincadeira. Permitir simplesmente que a aplicação padrão difundida do brinquedo determine a história em que se insere, seria um retrocesso ao erro de acordo com as palavras de Walter Benjamin.

A situação de lazer em que a criança ou o adulto se insere, numa prática motivada pelo próprio prazer de realizá-la, independente da presença do outro, será aqui denominada de brincadeira. No entanto, este seu aspecto prazeroso não a torna menos séria, visto que numa criança que a realiza, podemos observar um grande nível de envolvimento e concentração. Esse momento de fruição pode ser comparado ao momento de criação do artista, também marcado pela fluidez imagética e envolvimento, um momento próprio que ainda não necessariamente considera a preocupação com o espectador. Portanto, é ainda um momento anterior, onde germinam as características da obra final, onde se acumulam idéias em estado de experimentação, e tão significativo quanto o momento da apresentação.

Nos apropriaremos de ambos aspectos da brincadeira: o lúdico, prazer, divertimento, imaginação; e o experimental, no sentido de tentativa, ensaio, como um fazer preparatório, introdutório, que nos aproxima da idéia de educação e de ensino artístico. Para ensinar Arte é importante levar em consideração estes dois princípios. O primeiro, garantir o espaço da brincadeira na aprendizagem da criança, a qual deve se dar de forma divertida, prazerosa, espontânea, a partir de um desejo próprio tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Seria muito incoerente pensar em aprender Arte obrigatoriamente, assim como o é o ensinar. O segundo ponto é que existem instâncias diferenciadas no aprender artístico para a realização cênica, a de experimentação e a de apresentação. Na experimentação deve-se levar em conta a existência de um momento posterior, onde o processo, a busca, a brincadeira é exposta à presença e à leitura de um espectador, mas que não deve ser tomada como primordial motivação da primeira etapa. O grau de envolvimento e de descobertas nos ensaios poderá ser decisivo para o sucesso da exposição, onde a brincadeira também deve continuar. Aí ela pode ser vista como o envolvimento sincero, a não necessidade do acerto, a possibilidade de experimentar e fazer das adversidades novos estímulos e novas idéias ainda em processo de construção e aprendizagem, mesmo no momento de sua apresentação.

Existem muitas semelhanças entre o processo artístico e a brincadeira, talvez por suas origens comuns na função social, embora as sociedades tenham se encarregado de separar a brincadeira como própria da criança e a arte como expressão dos adultos:

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Esta última, por seu lado, desenvolveu-se do ponto de vista tecnológico e de suas relações sociais, estabelecendo padrões simbólicos de compreensão e (re)criação de si própria, através do desenvolvimento da arte e da cultura, cujos instrumentos são apropriados pelos adultos. (WAJSKOP, 2005, pp. 28-29)

Apesar das distinções entre a criança e o adulto, a cultura não se estabelece apenas com a produção deste, nem a brincadeira existe num mundo independente exclusivo das crianças. A brincadeira é a re-significação da realidade de uma comunidade, suas relações humanas, sua cultura. Conseqüentemente, seu significado não poderá ser compreendido desvinculado dela. Da mesma forma, o desenvolvimento tecnológico da sociedade e sua arte como auto-reflexão, são apropriados pelos adultos, mas também influenciam as novas brincadeiras e tornam-se parte delas. Veremos posteriormente, por exemplo, como produções artísticas midiáticas (cinema, jogos eletrônicos, em rede, desenhos animados) têm se tornado produto do imaginário infantil e permeado massivamente as brincadeiras das crianças na atualidade.

A brincadeira é, portanto, veículo de um aprendizado social, de experimentação de atitudes, valores e sentimentos, (in)formando a criança sobre o modo de viver de seu povo. Enquanto brinca, a criança assimila de forma pessoal o mundo que a cerca. É por isso que a escola deve garantir o espaço de brincadeira no cotidiano da criança. Ana Angélica Albano Moreira ([1984]) nos lembra que a evolução das sociedades transformou a escola de hoje em um dos poucos lugares onde a criança ainda pode brincar, onde tem companhia, estímulos e atenção devida para isso e deve preservar essa característica, mesmo com a necessidade institucional que tem de ensinar. Esse brincar, que também ensina e forma a criança para compreender a vida, não é restrito apenas àquelas situações lúdicas, de experimentações dos papéis sociais, de objetos, da voz, do corpo, de histórias. Há brincadeira no desenho, em suas cantigas, nas suas construções, no uso da palavra, na sua relação com o outro. No brincar, surgem elementos visuais, sonoros, cênicos, emotivos, cognitivos e de movimento que nos interessam tanto como recursos para a aprendizagem, quanto como materiais em essência para uma produção artística própria da criança. Este é um canal em potencial para aproximar sua realidade, a sua maneira de ver o mundo do conhecimento em Arte que queremos ensinar.

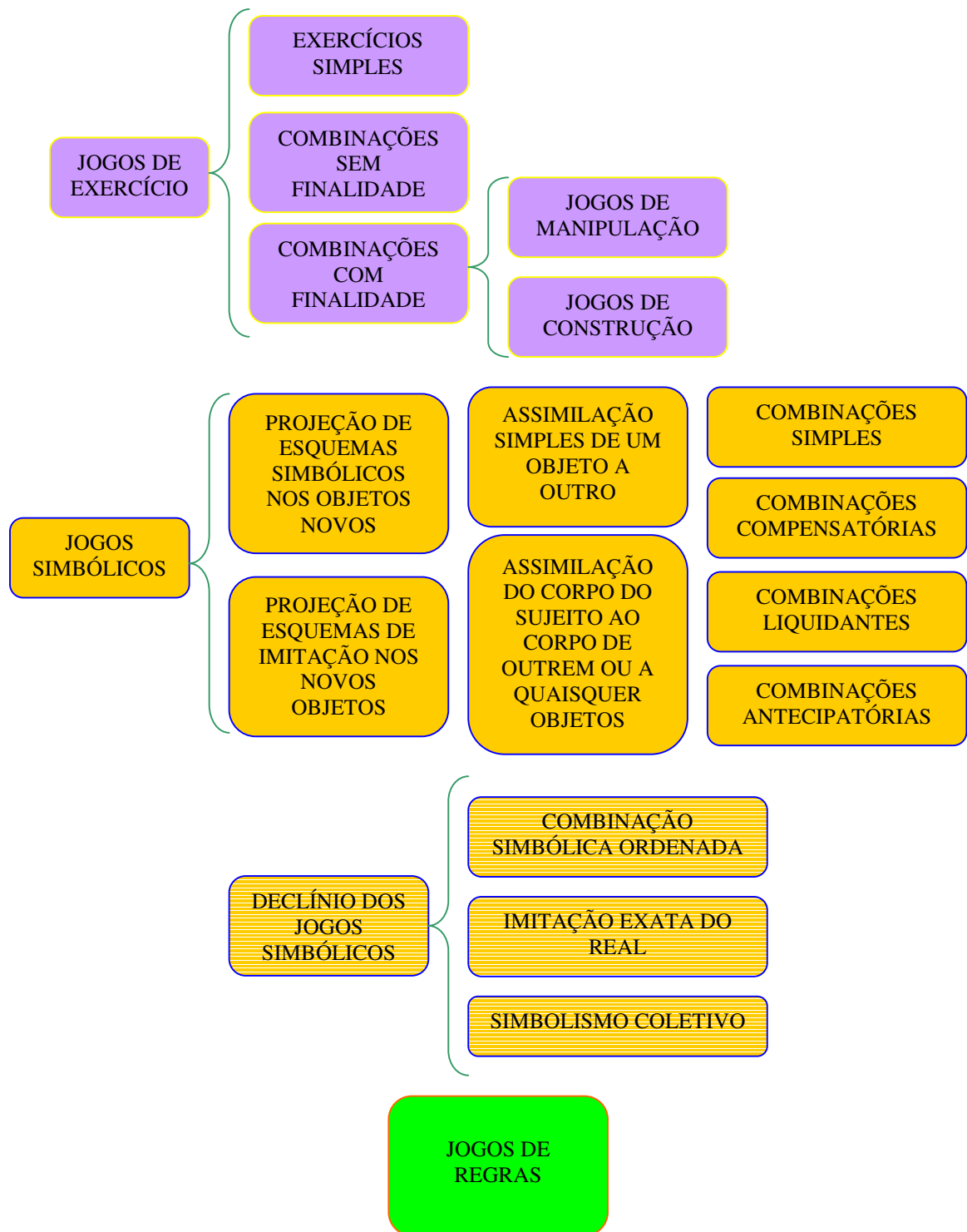
A medida em que a criança se desenvolve, modifica a forma de brincar, que acompanha sua evolução físico-cognitiva e sua capacidade de expressar-se de diferentes formas. Isso faz parte da constituição do próprio sujeito. Para Peter Slade, a criança brinca de representar o jogo (dramatização improvisada). E essa brincadeira é para o autor a raiz do que denomina Jogo Dramático Infantil. Slade estabelece relação entre Arte, como jogo projetado e o Drama (jogo dramático), exemplificada nessa afirmação:

Elas (as crianças) percebem o próprio corpo e a distância entre elas e cada uma das outras pessoas. Com a prática que o *drama* (jogo dramático) traz, as colisões cessam mais cedo e isto por seu turno acarreta melhoria na arte. A arte é por isso como que um gráfico termométrico do ponto atingido pela pessoa no desenvolvimento (*jogo projetado*); o “gráfico” pode ser lido pelo olho experiente, mesmo quando o drama não o torna óbvio. (SLADE, 1978, p. 23)

Essas informações demonstram no estudo P. Slade, a organização da vivência lúdica nas seguintes categorias:

- Experimentos Emocionais: jogos projetados, onde o corpo não é totalmente usado;
- Experimentos Físicos: jogos pessoais, com a pessoa inteira. São caracterizados pelo movimento, pela representação de coisas e uso do espaço; e
- Práticas Repetitivas: jogo dramático, que ensina a própria vida, e indica qual o nível de desenvolvimento alcançado pela criança.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002), discorre em seu estudo sobre a brincadeira e a construção do conhecimento, as fases pelas quais o brincar se evoluciona e suas relações com o jogo teatral. A classificação usual dos jogos, desenvolvida por Jean Piaget, enumera as categorias e subdivisões, conforme organograma na página seguinte. Além de Piaget, Santos se baseia em Sandra Chacra, Susanne Langer, Joana Lopes e outros autores, para identificar os períodos de evolução da representação, desde o exercício de imitação vivenciado pelo bebê; o aparecimento dos jogos infantis - de exercício (funcionais), simbólicos (imaginativos, também chamados de faz-de-conta) e de regras (mais próximos do real, do comportamento social) - e as suas relações com a representação teatral formal. É fato que estudos sobre outras linguagens também se apropriam das fases de desenvolvimento do jogo para explicarem a evolução dos processos infantis de aquisição de habilidades em Artes Plásticas, Dança e Música. Com base no estudo de Santos (2002, cap. 3), elaboramos o seguinte fluxograma que sintetiza as fases do jogo descritas por Jean Piaget:



Fluxograma¹ Etapas do Desenvolvimento do Jogo segundo Jean Piaget.

É importante lembrar que as fases do desenvolvimento da criança ou de evolução do jogo não estão rigidamente definidas por uma idade, nem se substituem umas às outras. Todo desenvolvimento é processual e as mudanças de estágios são gradativas e

particulares de indivíduo para indivíduo, dependendo da união de fatores internos e externos. Poderemos observar características de cada uma dessas fases em qualquer momento da vida humana, inclusive na fase adulta. Nos interessa conhecê-las como informações complementares de leitura das observações que realizamos na nossa experiência prática, operando tais conceitos para o enriquecimento de uma proposta educativa/artística dinâmica e receptiva às mensagens provenientes do corpo da criança, seu modo de atuação no mundo e suas relações com outros processos artísticos inclusivos.

O jogo possui funções sociais e educacionais, exploradas diferentemente em qualquer cultura. Consideramos o jogo um recurso múltiplo e permeável às intenções dessa pesquisa, tanto artísticas, como educativas. Nos apropriamos de suas características formais, seus princípios, seu funcionamento associados aos conteúdos de artes que pretendemos desenvolver, preservando o lúdico na introdução das regras da cena artística construída e vivida pela criança. A esquematização de jogos de regras para o ensino da linguagem teatral elaborada por Viola Spolin determina categorias importantes e também consideradas por essa pesquisa. Sua organização metodológica denominada Jogos Teatrais propõe um sistema de aprendizagem da linguagem do teatro baseado na improvisação e em princípios didáticos amplamente difundidos entre os educadores da área, assim como os jogos organizados por Augusto Boal para o seu Teatro do Oprimido.

Ingrid Koudela explica a origem dos jogos teatrais:

A origem dos Jogos Teatrais está nos jogos de salão, nas brincadeiras espontâneas organizadas nos encontros familiares. A origem nos jogos de charadas pode ser facilmente identificada e é uma característica que permeia toda a estrutura do sistema. Os primeiros jogos teatrais propõem o problema de tornar real o imaginário. O que diferencia o jogo teatral do jogo de mímica tradicional é a intencionalidade do gesto. O jogador trabalha com o problema de comunicar um objeto imaginário. Ele “corporifica” o objeto, a partir de uma ação física. Embora o Jogo Teatral não possa ser reduzido ao jogo de charadas, o clima de tensão na solução do problema de atuação equivale àquele criado pelo jogo de salão. A adivinhação está implícita na relação que se cria entre palco/platéia. (KOUDELA, 2006, p. 52)

Os jogos como estímulo, ampliam a possibilidade de experimentação da criança com seu próprio corpo, objetos reais ou imaginários, sons, histórias, aperfeiçoando sua capacidade motora, cognitiva e de comunicação. A relação simbólica com o mundo ocorre pelo mesmo processo que a aquisição de qualquer linguagem. A experiência lúdica amplia assim o potencial comunicativo da criança e a instrumentaliza para expressar-se no seu mundo.

1.2 O Desenvolvimento Motor

Dançar é muito bom para que os nossos ossos cresçam.

Desirée, 10 anos

O levantamento teórico da pesquisa e a busca de uma abordagem completa sobre o corpo da criança nos levaram a aproximações com conhecimentos de outras áreas, dentre elas a Psicologia, no que diz respeito ao Desenvolvimento Motor da criança. Nessa ciência a maturidade corporal do ser humano é estudada por faixas etárias, que agrupam habilidades correspondentes a cada uma delas. Através dessa categorização de possibilidades corporais específicas de cada idade, nos munimos de mais um embasamento para traçar um plano de atividades de ensino de Arte, focadas no processo corporal da criança adequado ao seu desenvolvimento. Também acreditamos na via reversa, na possibilidade de que o exercício lúdico e criativo do corpo através de jogos teatrais e experimentações de movimentos, poderia contribuir para o desenvolvimento físico da criança, possibilitando descobertas conscientes das habilidades que desenvolvem na medida em que adquirem uma maturidade motora de sua idade.

As habilidades físicas e cognitivas aperfeiçoadas a cada etapa do desenvolvimento, possibilitam compreender o ambiente e comunicar-se com ele. Desde os primeiros momentos de vida, recebemos informações do mundo a nossa volta através dos sentidos. Os primeiros sons, as sensações táteis, a presença e ausência de luz são as primeiras impressões que captamos para decifrar esse novo mundo. Com o passar do tempo, somos também capazes de emitir sinais correspondentes a nossas necessidades vitais de sobrevivência. Neste início são essenciais a presença e atenção do outro, com o qual aprendemos a nos comunicar pela necessidade de seu cuidado.

Um som emitido, o choro, um gesto são capazes de comunicar o estado em que nos encontramos mesmo ainda na ausência da fala. É um momento claro entre emissor e receptor, ou ainda entre um atuante e um espectador. Com a repetição desses eventos e sua sucessão por resultados compensatórios, ou seja, a satisfação da necessidade imediata aprendemos a reproduzi-los sempre que a mesma carência aparece, esperando uma reação do outro também semelhante a anterior. Seria esse talvez o primeiro momento de expressividade do ser humano voltado a um observador próximo, objetivando deste uma resposta coerente às suas necessidades. Essa lógica levanta possibilidades de comparação com a ação do artista para com o espectador. Cada linguagem possui categorias que

agrupam ações semelhantes na sua produção para reações semelhantes na apreciação. Como exemplo, podemos citar no teatro o gênero comédia, em que ações codificadas, sonoplastia, caracterização de personagens influem para produção de uma ação esperada do público, o riso.

As informações corporais são registradas e aperfeiçoadas a medida em que nos desenvolvemos. A ampliação desse repertório de ações expande também nossa capacidade de expressão e comunicação com o mundo exterior. A linguagem se enriquece de elementos, que são aos poucos significados pela cultura e pelo contexto do indivíduo. Porém, não bastam os estímulos ambientais, é preciso que o organismo esteja preparado para assimilá-los e executá-los, e isso demanda maturidade. Na psicologia, ela é dividida em etapas caracterizadas por grupos de habilidades, os quais se incidentes na fase prevista para tal são indicativo de normalidade no desenvolvimento do indivíduo. Muitas dessas habilidades motoras serão necessárias para a aprendizagem artística em diferentes linguagens.

A psicóloga Helen Bee define o desenvolvimento motor como o conjunto "das mudanças físicas nos primeiros 15 anos de vida [...] e o impacto de todas essas mudanças na capacidade de a criança usar o corpo para movimentar-se no mundo" (BEE, 2003, p. 147). A autora considera o estudo do desenvolvimento importante, pois possibilita conhecer as mudanças físicas necessárias para a aquisição de novos comportamentos ou capacidades, já que o corpo, os músculos, os ossos, necessitam de um grau específico de maturação para realização de atividades básicas como o caminhar, segurar, sentar. Em nossa pesquisa, conhecer o desenvolvimento físico possibilitou a organização de um processo de experimentação artística em acordo com as possibilidades corporais da criança. Nessa proposta, sua alfabetização corporal se dá concomitantemente à apropriação do vocabulário específico das linguagens artísticas. Investigamos como a variedade de estímulos poderia contribuir para a maturação física da criança, desde que esta estivesse corporalmente preparada para explorá-los.

Características maturacionais importantes para o desenvolvimento do indivíduo em cada uma das linguagens artísticas aparecem desde cedo em sua evolução física. Segundo Bee, na faixa entre os 9 e 12 meses o bebê já reage a um estímulo musical, balançando o corpo. Dos 18 meses aos 2 anos, começa a dançar ao som da música, o que já faz mais comumente de 2 a 3 anos. A partir dos 8 anos a criança é capaz de se mover com mais velocidade e graça com o desenvolvimento das habilidades motoras amplas (movimentos maiores, de locomoção, deslocamento). Aos 10 adquire o maior domínio sobre seu corpo e os movimentos, as mãos podem trabalhar independentemente uma da outra, assim como os

dedos - habilidades motoras finas, que se desenvolvem posteriormente às amplas. A faixa etária escolhida para a observação dessa pesquisa é a de 9 a 12 anos, etapa onde as capacidades físicas permitem a exploração de possibilidades artísticas de expressão corporal e psicologicamente ainda não trazer peculiaridades da fase posterior, como a dificuldade de exposição e aceitação do próprio corpo, características da adolescência que poderiam dificultar a entrega ao processo.

Enfatizamos que quando nos referimos ao corpo em nossa proposta, não estamos tratando apenas da constituição física do ser humano, mas também de suas capacidades cognitivas, da voz, da expressão, da emoção, da motivação, da sensibilidade, da mente. Os aspectos físico-motores são estudados particularmente neste capítulo para auxiliarem na compreensão do corpo humano como organismo harmônico, investigando influências possíveis dessas outras esferas em sua formação e construção de sua memória.

Complementando as informações supracitadas sobre o desenvolvimento motor com outras fontes de estudo sobre o assunto, agrupamos como características principais desse período a atividade constante, a necessidade de movimentação, grande coordenação e habilidade motora, a exploração dos limites de sua capacidade física, o interesse por grupos, aumento da sociabilidade, maior capacidade de avaliar-se, desenvolvimento do pensamento crítico, curiosidade intelectual, interesse por artes e por como as coisas são feitas, aumento da capacidade de atenção por um tempo maior, interesse de explorar e experimentar, aptidão para planejar com antecedência e assumir maiores responsabilidades, além do início de independência da família. (SAVASTANO, 1993, pp. 127-139). Em outro estudo realizado por Helen Eckert (1993), encontramos a caracterização das fases do desenvolvimento infantil e suas análises por vários experimentos. Eckert afirma que a fase tardia da infância, entre os 6 e 12 anos, é um período de variação desenvolvimentista lenta, porém de rápido aprendizado, podendo caracterizar-se pela consolidação do crescimento, pelo aperfeiçoamento e estabilização de capacidades e habilidades anteriormente adquiridas, mas não pelo aparecimento de novas. Na infância tardia, a energia da criança pode ser direcionada para o aperfeiçoamento dos padrões básicos do movimento estabelecidos na primeira infância, adaptando-os e modificando-os para as novas situações. Sendo assim, o trabalho corporal cênico nessa idade pode ser um fator de contribuição para esse aperfeiçoamento e suas modificações, já que apresentará novas possibilidades de movimentação, posturas e ritmos, assimilados e experimentados em contextos diferentes do cotidiano da criança.

A constituição física também varia gradativamente durante o desenvolvimento e entre os gêneros, devido a fatores naturais ou refletindo hábitos do indivíduo. Essas modificações

influenciam as maneiras de deslocamento, o eixo e o equilíbrio do corpo da criança, que se adapta a medida em que ocorrem as modificações. No entanto, estas alterações não seguem uma evolução linear, ou seja, há momentos de mudanças quantitativas e outros em que elas são quase imperceptíveis, o que não quer dizer que tenham cessado. Ainda segundo Eckert, ambos os sexos mostram um máximo em acréscimo de gordura na fase pré-adolescente. As meninas têm ganhos em osso e músculo entre 9 e 10 anos, e os meninos entre 11 e 12 anos. Este fato normal no desenvolvimento infantil pode tornar-se um problema se não for devidamente acompanhado, ou ser agravado por questões recorrentes na vida contemporânea como a má alimentação e o ócio. Esses fatores combinados podem comprometer o desempenho físico da criança e causar danos a sua saúde, como acontece com a obesidade precoce, que vêm aumentando entre as crianças do mundo todo e é representada numa minoria do grupo de experimentação. Sendo assim, podemos levantar mais uma possibilidade de contribuição do processo corporal cênico à saúde da criança. O conhecimento do próprio corpo e de seu funcionamento ideal poderia corroborar para a formação da idéia de auto-cuidado e eliminação dos maus hábitos quando ainda jovens. Tornando-o uma atividade freqüente e motivadora praticada com regularidade e intensidade, poderia provocar o aumento muscular e normalizar o ganho adiposo nessa faixa etária, porém nos limitamos a levantar essa suposição sem intentar aqui comprová-la neste momento da pesquisa.

Na fase tardia da infância, ocorre ainda incrementos consistentes nas habilidades de correr, pular e arremessar. A criança percebe o aumento de seu desempenho nessas ações com o emprego de movimentos auxiliares como a flexão dos joelhos, o que é bastante trabalhado nos exercícios e jogos de preparação cênica. A aplicação do método de Laban (1978) nos permite a classificação de movimentos segundo os fatores tempo, espaço, peso e fluência, que com a combinação de suas variáveis geram o que o autor denomina ações básicas. A observação de uma mesma ação com combinações diferentes entre tempo e peso, por exemplo, aumenta a percepção da criança sobre o próprio corpo em cada um dos momentos componentes dessas ações, e com isso descobre movimentos auxiliares por vezes executados inconscientemente e aprende maneiras eficientes de reduzir seu esforço e aumentar a eficiência de seus movimentos.

Os experimentos citados por Eckert mostram um aumento da flexibilidade do corpo até a idade aproximada de 12 anos, quando começa a declinar. Sendo essa uma característica muito valorizada no trabalho corporal expressivo e ainda passível de associação com a saúde e qualidade de vida na fase adulta e principalmente na maturidade, seria essa idade um momento propício para explorar gradativamente os limites da flexibilidade corporal da criança, auxiliando na sua ampliação com atividades de alongamento usualmente realizadas

antes e depois dos exercícios e jogos, como feito em nossa aplicação. Observamos que muitas crianças, no início de nossas atividades, apesar de sua pouca idade, já apresentavam dificuldade na realização de alongamentos que exigisse uma capacidade um pouco maior de flexibilização. Com o passar do tempo e com a frequência dos exercícios isso se modifica e os ganhos obtidos nessa idade podem manter-se por toda a vida, desde que continuamente exercitados.



Figura 1 Atividades de alongamento, Grupo 2.

O equilíbrio humano na maioria de nossas atividades diárias é dividido em dois tipos: estático e dinâmico. "A manutenção de uma posição particular do corpo com um mínimo de oscilação é referida como equilíbrio estático, enquanto equilíbrio dinâmico é considerado ser a manutenção de postura durante o desempenho de uma habilidade motora que tenda a perturbar a orientação do corpo" (ECKERT, 1993, p. 265). Os meninos progredem constantemente no equilíbrio dinâmico de 5 até os 11 anos. Nas meninas o moderamento desse progresso ocorre entre os 12 e 14 anos. O equilíbrio estático revela impulsos de crescimento em meninas de 5 a 11 anos e nos meninos da mesma faixa, aumentos constantes. Para o equilíbrio influi a ação da musculatura do tornozelo, e dos músculos dos quadris que estabilizam a pélvis. As posturas, a caracterização de um andar, a exploração de movimentação sugerida por um ritmo, a transposição de uma imagem para o corpo,

mudam constantemente a relação de equilíbrio e eixo, tornando-se um rico campo de experimentação para a criança.

Mais um fator considerado na mensuração do desenvolvimento motor é a boa coordenação, demonstrada quando as crianças se movem facilmente e quando a seqüência e a sincronização de seus atos são bem controladas. Essas habilidades foram observadas e trabalhadas nos exercícios selecionados para a experimentação prática grupal ou individual, desenvolvendo a capacidade de domínio corporal e coordenação, que implica em melhoria na realização de várias atividades cênicas ou do cotidiano da criança.

Objetivando adequar a proposta de trabalho às habilidades físicas e motoras da criança desta faixa, observamos que o trabalho corporal, a experimentação de movimentação, o estudo da Arte, o desenvolvimento de habilidades manuais, não só estariam dentre as atividades de repertório desse período, como também poderiam contribuir com seu desenvolvimento. As ações para as quais estariam fisicamente aptas, poderiam ser aprimoradas por meio da experiência corporal no Teatro, Dança, na Música e nas Artes Plásticas. Rudolf Laban refere-se a uma "idade em que o impulso natural da criança para a dança se desenvolveu suficientemente" (LABAN, 1990, p. 8), reconhecendo em seu método da Dança Livre o valor educativo da Dança. Esse impulso natural para dançar manifestado em diferentes fases do desenvolvimento motor da criança, seria para o autor uma forma inconsciente de descarga das pressões do movimento cotidiano e introdução ao mundo do movimento como forma natural de expressão. E uma das tarefas da educação do movimento, seria adequar suas práticas ao grau de desenvolvimento da criança.

Através da experimentação do movimento e outras expressões potencialmente artísticas podemos ampliar e tornar mais consistente o processo de aquisição de habilidades. O estudo do corpo para a dança torna-se assim uma oportunidade de auto-observação, reflexão e compreensão de sua estrutura, funcionamento e capacidades. O desenvolvimento motor é uma consequência do amadurecimento físico e ocorrerá em forma e em período semelhante para a maioria das crianças de saúde normal, de uma mesma faixa etária. O que pode se diferenciar é a quantidade de experiências vivenciadas em cada período e o nível de percepção sobre essas. Durante a infância, o processo maturacional é vivido de forma inconsciente na maior parte do tempo. Poucas são as oportunidades que a criança tem de refletir sobre as descobertas de seu próprio corpo, de seu potencial e raras são as de estudá-las na prática, de se questionar e se posicionar em relação a elas e outros conhecimentos assimilados nessa época. A maturação é, portanto um processo natural do desenvolvimento humano, acontecerá independente de fatores externos. O que pode

diferenciar o nível e as idades para o desenvolvimento é a quantidade e eficácia de estímulos, que possibilitarão aprendizagens diferentes para cada indivíduo, como exemplificado a seguir:

Assim como certos padrões de comportamento aparecem em determinadas idades em todas as crianças, independentes de treinamento e ensino, outros dependem da aprendizagem. Por exemplo: sem ensinar, uma criança de 7 anos não será capaz de ler e escrever. Enquanto a maturação se processa mesmo sem o estímulo exterior e *sem que o indivíduo participe conscientemente*, a aprendizagem depende de oportunidade e do esforço do indivíduo; desde que haja interação do organismo com o meio ambiente, o indivíduo não pode impedir que a aprendizagem se processe. Cada experiência muda o indivíduo independente de sua vontade. Por outro lado, o indivíduo pode escolher o que quer aprender; e o que é mais importante, especialmente no caso da criança, a aprendizagem pode ser dirigida. (SAVASTANO, 1993, pp. 16-17, grifo nosso)

Por essas e outras razões, um método de aprendizagem pode produzir resultados diferentes num grupo de indivíduos com características semelhantes. Sendo assim, quanto mais estímulos, oferecermos sobre um mesmo assunto (imagens, produção de textos, desenhos, sons, sensações táteis), maior a probabilidade de que os níveis de compreensão sobre o assunto se aproximem. O indivíduo tem assim um repertório maior de atividades e informações para selecionar e montar o seu próprio caminho de aprendizagem, que definitivamente não é idêntico para todos.

No processo de aprendizagem proposto por essa pesquisa, foi fundamental tanto a diversidade de estímulos e respostas corporais, quanto a reflexão sobre estas. As habilidades motoras marcantes na faixa etária observada na Escola Classe 403N puderam ser exercitadas e ampliadas através da experiência corporal cênica. Durante os exercícios, percebíamos a latência na movimentação trazida pelas crianças e que foi aperfeiçoada por meio do processo de construção para a cena. Nas linguagens artísticas, tanto as habilidades motoras amplas quanto as finas, podem ser trabalhadas em jogos teatrais, em atividades de aquecimento, na estrutura coreográfica, na ocupação do espaço cênico, em desenhos, na escrita, com o uso de adereços, objetos de cena etc. Em nosso estudo de caso utilizamos elementos essenciais de cada linguagem, trabalhando a movimentação corporal a partir do estímulo de objetos como guarda-chuvas, tecidos, cubos de madeira, imagens, sons e narrativa de situações. A manipulação desses objetos exigiu da criança habilidades motoras finas e o seu deslocamento pelo espaço possibilitava o exercício das habilidades motoras amplas, experimentadas sempre com liberdade e espontaneidade.



Figura 2 Experimentação das habilidades motoras amplas em exercícios.



Figura 3 Experimentação das habilidades motoras finas na escrita e desenho.

Bee acena a importância de se ressaltar no exercício o puro divertimento, o jogo, a atividade física e não o caráter competitivo, a vitória, como acontece em algumas brincadeiras e esportes, o que pode levar a criança ao desinteresse e abandono da atividade. Esse é também um princípio do jogo teatral, segundo autoras como Viola Spolin e Ingrid Koudela: cada jogador é responsável pelo sucesso do jogo e para isso não há adversários, mas sim parceiros de cena. Este conceito é a essência de toda a proposição, não só entre os jogadores atuantes na cena, mas também entre os demais elementos, entre todas as linguagens presentes, parceiras e atuantes na cena, de forma que não haja a sobreposição ou supervalorização de um jogador sobre outro, uma linguagem sobre a outra, ou que uma utilize a outra como instrumento, desconsiderando o código próprio que cada linguagem possui.

Ao assinalarmos esses pontos, percebemos a grande contribuição que a corporalidade da Dança e do Teatro, associada à Música e às Artes Visuais pode dar ao desenvolvimento motor, ampliando os momentos de experimentação, o repertório de movimentação e agilizando a aquisição de habilidades físicas. O estudo de uma ação para a cena é uma oportunidade para o aprofundamento no nível de compreensão de cada movimento que executamos e para a ampliação da consciência do corpo como um todo.

A auto-reflexão da criança em nossos experimentos foi verificada por meio de depoimentos orais e escritos, presentes nos Apêndices C e D, Questionários com Crianças. Muitas relataram que com os exercícios se sentiram mais livres para experimentar movimentos que nem imaginavam serem capazes de executar. Em muitos encontros, era ressaltado o prazer que sentiam durante a realização das atividades, nomeadas por elas como brincadeiras. Para a manutenção desse divertimento, a possibilidade de simplesmente fazer sem cobranças rígidas, pessoais, parciais ou pautadas em modelos de certo e errado,

observa-se o devido cuidado de não expor as crianças por falta de habilidade ou compreensões diferentes de um mesmo exercício.

A prática constituída no processo, descrita detalhadamente no último capítulo, considerou todos esses aspectos para trabalhar o corpo expressivo das crianças de 9 a 12 anos, enfatizando conteúdos em Arte a serem apreendidos de forma ativa, descontraída, aberta a sugestões, opiniões, questionamentos e interesses particulares dos alunos. Os exercícios foram elaborados com uma amplitude de estímulos sensoriais e de informações – muito atrativas a esta faixa etária, como uma proposta e não como uma regra, ressaltando pontos positivos no desempenho e esforço de cada um, sem esquecer de sua contribuição na maturação física da criança.

O trabalho corporal exige da criança um grau de concentração e atenção que exercitado pode contribuir nessa fase importante também para a aprendizagem escolar, como relatado pela maioria dos pais e professores que avaliaram nossos experimentos, como pode ser conferido nos Apêndices C3 e D3. No segundo grupo, por exemplo, 31% dos pais relataram ter percebido uma melhoria na aprendizagem, mais interesse pela pesquisa, pela leitura e pela escola, por parte dos filhos participantes do projeto. Na infância tardia ocorre o envolvimento social com pares, o domínio dos jogos e a aquisição gradual dos conceitos do mundo adulto, o qual requer habilidades da lógica, simbolismo e comunicação. A avaliação dos pais do primeiro grupo demonstrou que 22% deles observaram uma melhoria nas relações inter-pessoais da criança, maior desinibição, desenvoltura, expressividade corporal, auto-estima, confiança, capacidade de adaptação e amadurecimento de seus filhos ao término do projeto. No aprendizado das linguagens artísticas, a compreensão, valorização e experimentação de manifestações culturais, fatores como a convivência, o jogo, a habilidade, o simbolismo e a comunicação também são pontos fundamentais e permitem a construção daquelas competências. Pela particularidade de como esses fatores se desenvolvem na Arte, reservamos no último capítulo espaço para o estudo do ensino de cada uma das linguagens, retomando estas orientações em diálogo com o trabalho prático.

Os estudos da Psicologia influenciaram as diversas áreas de conhecimento com suas descobertas sobre a criança, inclusive a educação. A partir desse levantamento sobre a cronologia e características do desenvolvimento motor, percebemos a necessidade de adequação do plano de atividades artísticas às necessidades do alunado. A criança precisa ser considerada em sua integralidade e o seu desenvolvimento deve ser estimulado concomitantemente em todos os âmbitos: físico, motor, psicológico, emocional, afetivo, cognitivo, lingüístico, artístico, estético, social e humano. Todas estas esferas foram

consideradas na elaboração, execução e avaliação da proposta deste trabalho e associadas com os objetivos do ensino de arte estudados no terceiro capítulo.

As fases de desenvolvimento acompanham também a evolução da brincadeira e do jogo, utilizados como recursos de aprendizagem pela criança que se apropria de objetos e signos que descobre para compreender o funcionamento do próprio corpo, as funções sociais de sua família e em sua comunidade, as regras. Através da brincadeira e do jogo muitos conceitos perpetuados na vida adulta são vivenciados e por sua capacidade de envolver os participantes, tem sido usados como recursos metodológicos de ensino em diversas áreas, como discutiremos no tópico seguinte.

1.3 A Comunicação e a Contemporaneidade

A representação e a linguagem desenvolvem-se por caminhos semelhantes e são peças-chaves no relacionamento da criança com o mundo. O jogo simbólico é o mecanismo basilar para ambas, bem como para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao trabalho artístico, seja qual for a linguagem. Ouvir e reproduzir, ver, identificar e diferenciar, descrever, imitar, reproduzir vozes, palavras, sons são momentos importantes do desenvolvimento da criança antes de chegar a uma fala autônoma tanto na expressão cotidiana, quanto artística.

Quando a criança amplia sua linguagem, seu vocabulário, amplia seu mundo e suas possibilidades de diálogo. E nessa busca se dá o crescimento, a criação: no contato com a novidade e desafio constantes. Quando a criança não encontra em seu repertório palavras que nomeiam novos seres, novas sensações e experiências, cria por associação de idéias anteriores, palavras e termos que denominam aquilo que até então não existia em seu mundo. Assim como o gesto, o jogo primeiramente como exercícios, são tentativas da criança de se aproximar daquilo que observa e quer trazer para o seu corpo. Nesse momento o pensamento é irrigado pela imaginação e as histórias surgem para explicar o sentido das coisas, a origem dos seres. Todas as linguagens, ao alcance da criança (verbal, corporal, escrita, imagética, sonora) serão usadas como meios de expressão de suas sensações, emoções, idéias, bem como de assimilação do mundo que experimenta. Nesse intervalo entre o conhecido e desconhecido é que surge o saber, como explica Agamben:

[...] Para um ser cuja experiência da linguagem não se apresentasse desde sempre cindida em língua e discurso, um ser que já fosse, portanto, sempre falante e estivesse sempre em uma língua indivisa, não existiriam nem conhecimento, nem infância, nem história: ele seria desde sempre imediatamente unido à natureza lingüística e não encontraria em nenhuma parte a descontinuidade de uma diferença nas quais algo como um saber e uma história poderiam produzir-se. (AGAMBEN, 2005, p. 14)

Para Agamben, a linguagem não é uma consequência natural do desenvolvimento humano. Há uma distância entre a aquisição da língua e o discurso – a capacidade de utilizá-la e construir significados. É nesse espaço que se dá a construção de uma história pessoal. A construção do conhecimento pelo indivíduo é que constrói a sua história e memória. Essa experiência constitui-se, portanto uma trajetória única para cada indivíduo, uma experiência particular na qual se produz o conhecimento, pois está condicionada à riqueza de estímulos e experiências vivenciadas e a qualidade de suas assimilações. Mas nem por isso deixa de ser um processo cultural de objetivos sociais, já que os significantes e

significados pertencentes a um código precisam ser conhecidos por uma coletividade para que haja comunicação entre os indivíduos, de um mesmo contexto, época e lugar.

Sabemos que a infância estabelece dentro de seu meio social, um grupo mais restrito que compartilha interesses e hábitos. Na contemporaneidade, a eficiência dos meios de comunicação tem ampliado as divisas entre esses pequenos grupos, e hoje a coletividade que compreende os mesmos signos é cada vez mais numerosa. Brinquedos e brincadeiras característicos anteriormente de uma localidade específica, por meio da televisão e da rede mundial de computadores, hoje ampliam significativamente o número de seus praticantes e seu poder de fascínio sobre eles. Em entrevista à Soraia Silva, Jacó Guinsburg dá sua opinião sobre a influência da cultura dos mangás, jogos e videogames na criança de hoje:

A latitude da aventura se expandiu muito. [...] Isso faz com que a garotada levante vôo, mas isso tem dois lados: um positivo e outro negativo. O negativo tem que ser vencido criticamente, o lado positivo é levantar os astronautas da estação espacial futuramente a uma estação na Lua e depois a Marte. Esse é o limite da caravela atual. E nós não podemos coibir isso, temos que caminhar nisso, pois a nossa caravela não é mais tocada pelo vento e sim pela energia atômica. O problema da alta tecnologia está no que ela é empregada, se é nas bombas atômicas ela é um mal, mas se é empregada eventualmente para suprir uma falta de combustível é para o bem. Eu sinto inveja das crianças que manipulam bem essas tecnologias contemporâneas, como o meu pai deve ter sentido quando eu pegava o volante de um carro. (SILVA; GUINSBURG; 2006, p. 19)

A brincadeira ganhou novos materiais, um outro tempo, um espaço virtual, novos conceitos para vitória ou derrota, novas relações entre as pessoas e entre a criança e o brinquedo. Dialogando com as idéias de J. Guinsburg, as novas tecnologias, também na brincadeira e na formação da criança, terão seus aspectos negativos e positivos definidos por sua aplicação. Antes disso, são por si só, canais de uma nova linguagem, um novo recurso difundido e utilizado com habilidade pela parcela dessas novas crianças incluídas na era digital. Na contemporaneidade, jogos veiculados pela *internet* que imitam a vida real e todos os seus complexos detalhes – profissão, salário, consumo, casamento, filhos, medo, morte – permeiam o imaginário e as relações sociais da criança. Com eles se comprometem, com a mesma seriedade e determinação que os adultos encaram a vida real. Nesses jogos, a participação da criança é ativa e suas decisões e escolhas tomadas com total independência. A possibilidade de jogar com outra criança no outro lado do planeta instiga a curiosidade da criança sobre outras possibilidades de culturas. Porém, a quantidade de horas que se passa frente a um computador, a substituição de atividades de movimentação necessárias à criança, apresentam o outro lado da moeda. Há ainda jogos que se baseiam na opressão das diferenças, numa hegemonia de valores, na violência gratuita, que disponibilizam a experiência de matar vinculada ao poder da vitória, e que se repercutem no comportamento real da criança.

A utilidade que se dá aos novos recursos tecnológicos, à TV, ao poder da mídia é que vai definir sua importância ou seu prejuízo na formação da criança na contemporaneidade. Muitos desses recursos já foram absorvidos pela educação e tornaram-se aliados na difusão e produção de conhecimento de diversas áreas, inclusive da Arte.

Os novos tipos de jogos desenvolvidos na linguagem digital têm se tornado, talvez a saída possível para os problemas gerados pelo modo de vida urbano, capitalista, ocidental contemporâneo, que reduziu o tempo de contato inter-pessoal direto e possibilitou novos meios de relacionamentos, até instantâneos, independente da distância física que separe duas pessoas. Esse estilo de vida determinou mudanças no comportamento, na linguagem, no pensamento e funcionamento das sociedades e reflete um histórico de concepções e valores que se modificam de tempos em tempos com as novas descobertas e avanços científicos, tecnológicos e artísticos da humanidade.

O apego às informações, a supervalorização do conhecimento teórico, a segregação entre Arte e Ciência, corpo e mente, sentimento e razão, modificou também a forma de relacionamento da pessoa consigo mesma, que se enxerga em pedaços, e dificilmente compreende a relação entre seus hábitos e sua saúde e bem-estar. As soluções médicas são específicas para um órgão doente e muitas vezes se esquecem de investigar as reais causas do desconforto, que infelizmente pode ser da especialidade de outro profissional. O mau cuidado de si tem-se refletido numa série de enfermidades coletivas, características de um modo de vida comum no nosso tempo.

O costume ocidental de passar horas sentado contribui para um total esquecimento do corpo, seja na escola (crianças) ou no ambiente profissional (adultos). O corpo só é lembrado quando incomoda, quando já enfermo e aí, recorre-se à atividade física como alternativa de sobrevivência ou tentativa de resgatar a saúde. Há ainda outros extremos, de se cultuar o corpo pela sua imagem, enxergá-lo como produto, obedecendo aos rigorosos padrões de beleza de nossa sociedade a quaisquer custos, que tem levado cada vez mais jovens a definharem-se e até à morte; ou a concepção da atividade física como caminho direto a uma estabilidade financeira (ou bem mais que isso) garantida hoje em algumas modalidades esportivas que recrutam jovens talentos por um curto período e logo em seguida os aposentam por graves comprometimentos físicos, causados pelo abuso de sua resistência e habilidades no seu período auge. A escassez de tempo na vida contemporânea restringiu as atividades consideradas de lazer como passeios ao ar livre, caminhadas, brincadeiras para os adultos e para as crianças. Quando ainda aparecem em suas escalas semanais, estão entre outras tantas atividades como aulas de inglês, cursinho,

reforço escolar, espanhol, informática, culinária etc, que hoje são consideradas pelos pais de extrema importância para o futuro de seus filhos.

Conseqüentemente, a diferença entre os horários dos pais e horários dos filhos reduziram as atividades comuns, e as novas configurações das famílias com poucos filhos, têm transferido aos recursos tecnológicos as funções de convivência, educação, divertimento e relacionamentos da criança. A constante companhia da televisão transformou esse grupo em mercado visado para o consumo de produtos desenvolvidos especificamente para ele. Os meios de publicidade também se adequaram para falar-lhes diretamente e despertarem o mesmo efeito que causam nos adultos: a necessidade de posse, de consumo, seja ele de um brinquedo ou de um alimento pouco saudável, mas premiado com brindes a serem acumulados a cada refeição.

Artifícios como estes associados ao estilo de vida urbana, comprometem ainda mais a saúde do corpo civilizado e agravam doenças como a obesidade, inclusive entre crianças. Uma nova geração de gordinhos simpáticos já é a grande preocupação da medicina atual em todo o mundo, por estarem prematuramente sujeitos á complicações cardíacas, colesterol alto, diabetes e outras tantas sérias resultantes dos maus hábitos e do ócio. A brincadeira atrativa para muitas de nossas crianças não exige movimentação, nem grandes espaços. O espaço virtual, o *videogame*, os jogos em rede tornaram-se alternativas possíveis e delimitadas para as brincadeiras das crianças dentro de casa, que agora freqüentemente sozinhas, desfrutam raramente da companhia de uma outra em seu convívio familiar para que possa exercitar outros tipos de brincadeiras. Para Moreira, a nova configuração das famílias, o espaço das brincadeiras e as distâncias no mundo contemporâneo estão intimamente relacionados:

A rua e o quintal eram do total domínio das crianças que, sem precisarem de interferência dos adultos, criavam suas primeiras experiências de vida. Hoje, o trânsito tomou conta das ruas, e os edifícios ocuparam o terreno dos quintais. A complexidade da vida urbana não permite que as crianças transitem livremente com segurança pelas ruas. As famílias restringiram o número de seus filhos, a cidade cresceu, as distâncias aumentaram. Para conviver com outras crianças, a criança de hoje, com alguma sorte, pode contar com o play-ground dos prédios (quando existem e estão aparelhados para atendê-las) ou com a disponibilidade dos pais para levá-las às casas distantes de outras crianças. As cidades cresceram e não incluíram as crianças no seu crescimento. E a criança hoje, morando numa cidade grande, não tem espaço para suas brincadeiras (p. 62). A criança [...] perdeu o seu quintal. Perdeu seu espaço de criação, onde podia expressar o jogo simbólico próprio ao seu estágio de pensamento e às necessidades afetivas de sua idade. [...] Não tem mais irmãos e primos que possam ser seus companheiros naturais nestes jogos. (MOREIRA, [1984], p. 64)

A reflexão sobre essas idéias nos mostra que a sociedade atual reorganizou as formas do brincar para adequá-lo ao novo modo de vida das famílias, agora menos numerosas e com menos espaço em suas casas ou apartamentos para as brincadeiras das crianças. A criança que antes tinha a proximidade de irmãos, primos e vizinhos, é freqüentemente nas

grandes cidades hoje, o único filho e apenas na escola encontra amigos de idade próxima para dividir suas descobertas, seus feitos, seus jogos e compartilhar novas experiências, trocas tão importantes na sua formação pessoal e social e na consolidação de conhecimentos neste período.

Em cada tempo veremos relações diferentes entre adultos e crianças, crianças entre si, com o brinquedo e com o espaço. As afirmações de Moreira demonstram talvez a angústia que essas transformações causaram quando se apresentaram ao nosso tempo, e levantam a inquietação: se realmente as cidades subtraíram o lugar de jogo da criança ocupando-o com grandes avenidas e edifícios, ou se o fizeram por ser esse já um espaço ocioso, sem utilidade, improdutivo, pela modificação dos costumes, jogos, que agora cabíveis dentro de casa não requisitavam mais o espaço do quintal.

Sabemos que a mídia, a informação, as comunicações, a metrópole, o consumo modificou as relações lúdicas e de aprendizagem em casa e fora dela. As novas contingências sociais dividiram a responsabilidade da família com outras instituições. O que indagamos e buscamos observar nos encontros é como isso se refletiu na criança, no seu corpo e na sua função social. Que tipo de relação estabelece com as criações artísticas que também se ocupam dessa reflexão. Há uma preocupação focada num espaço de manifestação lúdica que se esvai, e que talvez impeça que estejamos abertos à enxergar outras possibilidades de expressão, agora mais acessíveis e incorporadas pela criança. Novamente, não acreditamos que uma etapa, ou um modo de vida venha invalidar outro anterior, mas sim acrescentar, abrir novos horizontes, multiplicar recursos. É a partir dessa nova sistematização que as demais instituições encarregadas de formar a criança de hoje devem laborar.

A Arte também acompanhou as modificações sociais e teve seus materiais, seus temas, suas preocupações igualmente transformados. Consideraremos agora as relações entre a Arte e a criança e as possibilidades de diálogo entre elas.

2 A CRIANÇA E A ARTE

2.1 A Criança na Arte

A criança e a infância são focos freqüentes da curiosidade humana, seja na Psicologia, na Antropologia, nas Ciências, ou nas diversas linguagens artísticas, por períodos seqüenciais na história da humanidade. A visão do artista - poeta, pintor, ator, dramaturgo, compositor, bailarino - sobre a criança está registrada na produção mundial e reflete diferentes concepções sociais e entendimentos sobre essa fase, cercada de mitos, fantasias, preconceitos, construções ideológicas que se refletiram em comportamentos e tratamentos que se contradizem ou se reforçam com o passar dos anos. A representação da criança em cada período expõe uma carga de informações sobre seu lugar social, seus hábitos, suas crenças, suas relações, suas ocupações, suas brincadeiras, tornando obras artísticas instrumentos históricos que contribuem para a compreensão das sociedades às quais pertenceram. Assim como as palavras da língua para designar suas idades e seus gracejos. O legado artístico sobre o tema constitui-se não apenas por imagens, mas também por textos dramáticos, músicas, danças, poemas, jogos, histórias, contos, objetos e outros produtos de manifestações culturais distintas.

Portanto essas formas representativas não podem ser tomadas como verdades únicas de um período, pois devemos nos lembrar da influência que as manifestações artísticas da hegemonia branca européia exerceram sobre o que se difunde como História da Arte. Em cada parte do mundo, a cada período, uma produção artística se desenvolvia, regida por valores próprios de sua cultura. Comumente, essas produções não estão consideradas na história da arte mundial. Os padrões estéticos e de beleza cultuados pelas grandes academias européias, se impuseram às comunidades conquistadas, como no caso do Brasil, exercendo influência em nossa cultura, em nossa formação, nossos hábitos e em nossas manifestações artísticas que por muito tempo refletiram características das produções dos grandes centros.

A representação das pessoas de um lugar traz informações sobre seus costumes, suas festas, suas atividades, seu modo de vida. Muitas vezes dão informações implícitas sobre datas, acontecimentos, sobre a natureza do lugar que representam, concepções religiosas, sobre a vida, a morte, as etapas da vida. Os retratos de família, desde o século XVI são documentos da história familiar, bem como outros objetos que eram datados, como marcos de um acontecimento familiar importante como baús, móveis, colheres ou copos

(ARIÈS, 2006, p. 3). A fotografia e as filmagens audiovisuais feitas hoje das festas familiares poderiam corresponder à importância da documentação desses eventos. A representação das idades, das etapas da vida, em aspectos biológicos e sociais, também é tema recorrente na iconografia desde o século XII, mas se fixando principalmente no final do século XIV (Idem, p. 9).

A criança caracterizada na arte reflete as construções sociais, morais e ideológicas existente sobre ela, em cada sociedade. Da mesma forma, a sua ausência, pode indicar o anonimato desta etapa em determinado período, em que era tida como irrelevante, como um período de transição, esquecido assim que ultrapassado. Estas concepções se modificaram a cada época, passando por momentos conflitantes entre si, como o desdém com as crianças, a inocência da infância, a inserção da criança no ambiente adulto, a total separação de atividades e ambientes para uns e outros, preocupações ora com sua educação e profissionalização, ora com sua higiene e saúde física e mental. Perspectivas denominadas por Philippe Ariès de “sentimentos de infância”, que distinguem as particularidades da infância da vida adulta, foram influentes na estruturação do papel da criança, como vemos a seguir:

O primeiro sentimento de infância - caracterizado pela "paparicação" - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis aos fenômenos outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar a criança como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 2006, pp. 104-105)

Não só nas famílias, mas também nas instituições escolares, as visões enumeradas por P. Ariès justificam condutas adotadas em relação à criança. O primeiro sentimento de infância nasce na tranquilidade em se admitir o prazer que os modos das crianças pequeninas proporcionavam aos adultos, até então não manifestado. O segundo consistia na preocupação moral com a criança e o interesse psicológico, objetivando conhecer melhor a criança para educá-la e corrigi-la. O cuidado com o corpo, a saúde e a higiene é absorvido por este pensamento no século XVIII. Essas três características podem ser encontradas nas relações atuais dos adultos com crianças, seja no ambiente familiar, na escola ou direcionando os interesses de estudiosos de diversas áreas que permanecem investigando características desse período. Estes sentimentos influenciaram também as representações imagéticas da criança ilustradas pelos exemplos a seguir.

Nessas imagens, podemos observar formas de se retratar a infância construída por conceitos religiosos, sociais e ideológicos de cada período. A criança do Século XIII ao XVI é retratada segundo os preceitos católicos que associavam a sua imagem à inocência, à pureza, à divindade. Na idade média surge a representação de um jovencinho em muitas imagens como símbolo dessa divindade. Posteriormente, a imagem santificada era de crianças mais jovens, retratadas freqüentemente com a figura da mãe, e no período seguinte desnudas. A representação de crianças nessas imagens está associada a figuras angelicais, aos santos, virgens (como na Figura 4) e indicavam a presença divina entre os homens, características do segundo sentimento de infância, segundo Ariès.



Figura 4 *A virgem amamentando o menino*, Gian Pietro Rizzi (1500-1520)



Figura 5 *Mulher tupi com criança*, Albert Eckhout (1641-44)

Nos séculos XVI e XVII, as pinturas feitas em solo brasileiro, por artistas europeus interessados nas cores das paisagens tropicais, retrataram também a formação do povo e as novas gerações oriundas das miscigenações entre o homem negro, o índio e o branco (Figura 5). É interessante observar que a representação da criança negra ou indígena era feita freqüentemente em seus ambientes cotidianos, talvez pela idéia católica de que estes não tivessem alma, e por isso seriam vistos com o mesmo exotismo da natureza, das plantas e dos animais daqui.

Os preceitos do século XVII abriam espaço no mundo adulto europeu para a criança, e nessa fase ela é retratada com trajés muito semelhantes àqueles usados pelos adultos no mesmo período e quase nunca aparecem nuas. Esse padrão identifica o surgimento da concepção de que à criança deveria ser ensinado comportamentos e costumes da sociedade desde cedo, como na pintura de Velázquez (Figura 6), em que meninas são pintadas em um auto-retrato do artista, exibindo seus vestidos, muito semelhantes aos usados por senhoras adultas do mesmo período.



Figura 6 *Las Meninas*, Diego Velázquez (1656)

A criança representada no século XVII se apresenta por ela mesma e torna-se tema favorito para pintores como Rubens, Van Dyck, Franz Hals, Le Nain, Phillippe de Champaigne (Ariès, 2006, p. 25). Os trajés representados nesse período, e diferenciados entre meninos e meninas, informam ainda sobre as condições sociais, sobre suas instituições de ensino e as origens regionais da criança.



Figura 7 *Juego de niños: El balancín*, Francisco de Goya (1780)



Figura 8 *The Calmady Children*, Sir Thomas Lawrence (1824)

As figuras 7 e 8 representam crianças em suas atividades cotidianas. Goya apresenta jogos tradicionais praticados pelas crianças no final do século XVIII, e que resistem até hoje nas brincadeiras infantis. O jogo representado é o conhecido como “Pular Carniça”, na cultura popular brasileira e ainda pode ser encontrado entre o repertório de brincadeiras das nossas crianças.



Figura 9 *The Broken Flower Pot*, Jan C. Verhas (1876)

Na pintura de Verhas (Figura 9), as crianças parecem ser bem menores que todos os outros elementos representados. A própria ação retratada indica a significância do erro das crianças, e a culpa e o medo da repressão por terem quebrado um vaso de flores estão estampados nos rostos infantis.

Portinari representa em sua composição uma brincadeira característica das crianças brasileiras de qualquer classe social até os dias de hoje (Figura 10). O futebol, como jogo de regras desportivo, é praticado numa variedade de espaços, condições, formações, com objetos diferenciados que permitem o exercício simbólico das crianças, capazes de transformarem chinelos, garrafas plásticas e cocos, em bola. Picasso representou muitos de seus filhos em diferentes produções, trazendo a estilização de formas e cores para a temática até então preservada por sutilezas (Figura 11). Em suas obras apresentou crianças brincando com objetos, animais e roupas de personagens variados.

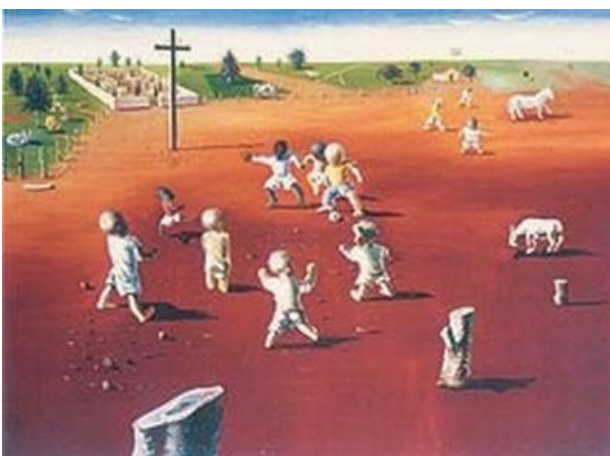


Figura 10 *Futebol*, Cândido Portinari (1935)



Figura 11 *Menina com barco*, Pablo Picasso (1938)

No século XIX, a fotografia substituiu a pintura, mas ainda preservava o seu mesmo uso quanto à representação das famílias. No século XX (Figuras 12 e 13), torna-se

linguagem para expressão de artistas também interessados no tema da infância e deflagrando através dela situações sociais, aproximando a Arte da função jornalística. As produções contemporâneas que desenvolvem a temática da infância, têm se concentrado não apenas na sua figura física, como também explora outros elementos que representam a atmosfera deste período da vida humana, lembranças que podem tocar o espectador pela identificação com fragmentos de sua própria memória.



Figura 12 *Information Scolaire*, Robert Doisneau (1956)



Figura 13 *South Africa*, Chris Steele-Perkins (1981)



Figura 14 *Infância*, Nina Moraes (1990)

A instalação de Nina Moraes (Figura 14), é composta de pequenos artigos que despertam recordações em quem a vê e que em sua juventude também passou pela experiência de colecionar botões, besouros, dentes, tampinhas, cordões. Essas e outras experiências, brincadeiras, crenças e medos trazidos da infância motivam artistas plásticos, poetas, compositores, dramaturgos, atores a retratarem as próprias memórias na sua produção artística, que fala também como recordações de época, lugar e costumes conhecidos de seu público, reavivando recordações de expressões e traços de sua própria infância.

A memória adulta sobre a infância também pode construir-se sobre desenhos, pinturas e manufaturas guardadas como relíquias desse período. Frequentemente, características de uma expressão particular nascida na infância são perdidas ao longo do amadurecimento do indivíduo. Com o passar dos anos e com a falta de estímulos para seu desenvolvimento, acabam abandonadas em gavetas, caixas, armários, e se a pessoa não segue pelos ofícios da arte, dificilmente volta a praticar expressões então cotidianas, como desenhar, cantar, dançar. Essa produção espontânea e estimulável na criança é estudada no próximo tópico.

2.2 A Arte da Criança

Picasso chegou mesmo a afirmar, que no início desenhava como Rafael, mas que precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças.

Ana Angélica Albano Moreira

Peter Slade afirma que o desenvolvimento da arte infantil está intimamente relacionado com a evolução da criança nos jogos dramáticos. A prática desses jogos permite a assimilação de noções fundamentais como a percepção do espaço ou das necessidades alheias. A movimentação característica do deslocamento da criança em cada período é a mesma que produz nas representações pictóricas nesta mesma idade. A melhoria na movimentação provoca o mesmo resultado no desenho. A compreensão do outro constitui um importante progresso social. Podemos afirmar assim que a evolução da Arte da criança evolui na medida em que evolui a sua capacidade de representação, exercitada em suas brincadeira e jogos.

Dominando esses princípios, a criança está apta à composição, possibilitada pela experiência tridimensional completa nos seus jogos dramáticos, que forma na mente da criança a preocupação com a boa composição. “Em toda e qualquer simples atividade de jogo dramático da criança, encontramos qualidades de forma e a presença de uma certa destreza, embora em grande parte inconsciente” (SLADE, 1978, p. 23). Seu universo imaginário está repleto de elementos essencialmente gestuais, musicais, teatrais e plásticos que ocorrem sem fragmentações. São utilizados em composições variadas, e estabelecem relações entre si e com o espaço, dizendo coisas sobre o que se passa com a criança.

Como desenho e composição, não podemos nos referir apenas a produções de imagens estáticas produzidas pela criança:

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar (p. 15) [...] Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. (p. 20) [...] O que se pode perceber é que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão juntos. (MOREIRA, [1984], p.24)

Observamos uma relação entre as palavras de Moreira e Slade. A criança no seu desenvolvimento galga etapas de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades que se

correspondem no plano físico, cognitivo, emocional e artístico. Isso demonstra como a criança, integrada com o seu próprio eu, é o que vivencia, vive o que aprende, sente o que vê, expressa o que sabe. No entanto, ao longo de sua formação, acaba aprendendo a segregar estes conhecimentos, que apresentam evoluções destoantes, devidas à estimulação reforçada à determinado segmento (freqüentemente conhecimentos teóricos), sem alimentar as outras necessidades da criança (emocionais e expressivas, por exemplo). Sem exercício, a continuidade dessas manifestações sincréticas é comprometida, o que é lamentável, já que:

No brinquedo assistimos a uma linguagem sincrética, sem compartimentos, sem separações. Na fluência de qualidades infinitas de movimentos, onde a maior ou menor intensidade se alternam em ritmos naturais, sentimos confirmada a idéia de 'que dentro do universo lúdico infantil se encontra toda a sabedoria da natureza humana pronta para um desabrochar contínuo'. (MOREIRA, [1984], p. 62)

Nossas experiências, interessadas na re-união das idéias organizadas por Ana Moreira – brinquedo, linguagem, sincretismo, fluência, movimentos, intensidades, ritmos, lúdico, sabedoria, natureza, continuidade – puderam verificar a ocorrência dos estudos citados na prática. Após as atividades corporais, onde trabalhávamos em associação com a música ou a produção de sons e movimentos, eram sugeridas atividades de expressão plástica por meio do desenho e do exercício da comunicação escrita em relatos sobre as aulas vividas.

Geralmente, os desenhos apresentavam tentativas de sistematização dos conteúdos observados a cada aula. Os usos do espaço experimentados corporalmente se repetiam no papel, onde as crianças recorriam à grafia de formas e à própria representação para corrigirem ou repetirem experimentos que acabavam de acontecer. Se a dificuldade do trabalho do dia fosse a formação de uma roda com mãos dadas, um elemento repetitivo nos relatos e desenhos era a figura do círculo. Com o tempo, as estruturas formadas, os materiais explorados nas oficinas tornaram-se código comum para as crianças e suas representações, signos compreendidos por todos, por exprimirem uma vivência comum desses elementos. A cada encontro, o processo corpo-desenho-corpo apresentava novas assimilações e a compreensão visual dos elementos trabalhados produzia avanços quando tornavam a se repetir, seja pela memorização possibilitada pelo registro ou por permitirem a visualização do conjunto que deveria ser alcançado com o desempenho de todo o grupo.

O desenho na página seguinte (Figura 15), é um exemplo da produção do primeiro encontro do Grupo 1, assim como outros do Questionário Introdutório com crianças, Apêndice C.1. Quando perguntados sobre o que é dança, os alunos expressaram de formas diferentes o que conheciam sobre a linguagem. Nos desenhos estão apresentadas outras informações relacionadas ao aluno. Dentre elas podemos citar:

- 1) Conhecimento Prévio: entende por Dança a manifestação de uma gestualidade corporal diversificada;
- 2) Interesses Pessoais: demonstra interesse pelos códigos corporais representados (luta, circo);
- 3) Expectativas: desejos pessoais de experimentação corporal de movimentos primeiramente buscados no desenho.

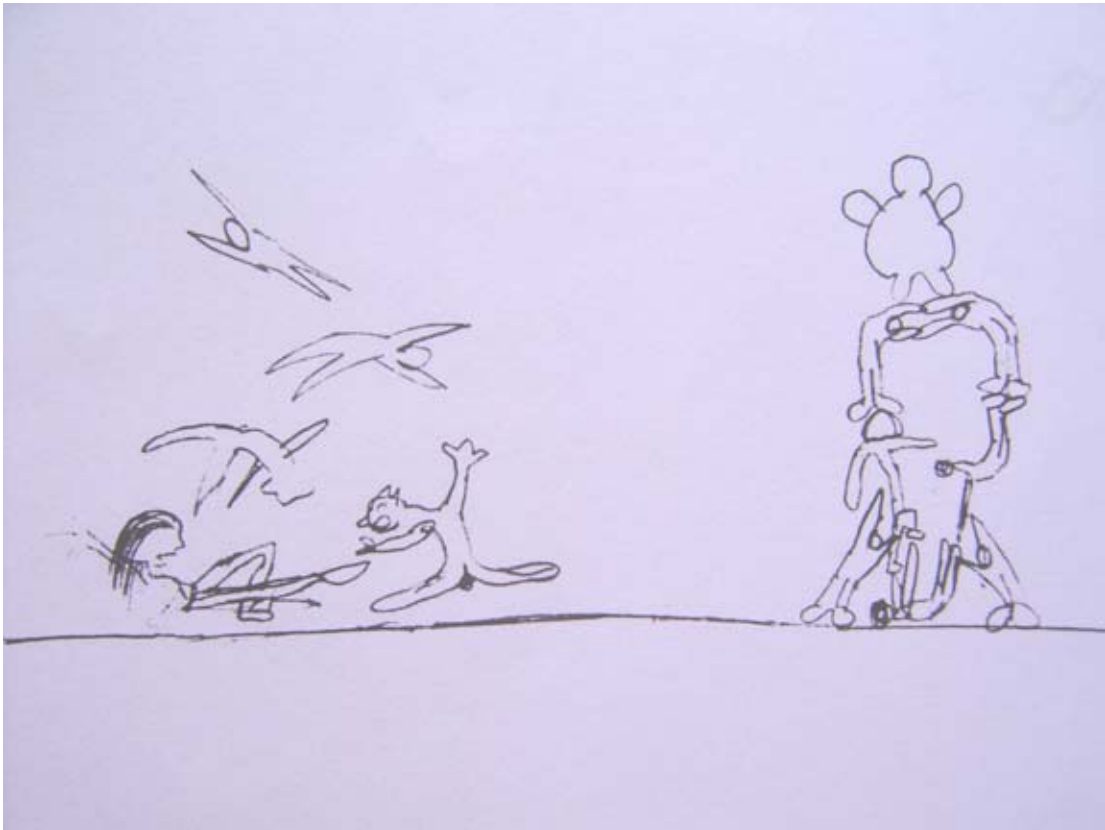


Figura 15 Desenho da gestualidade de corpos, Antônio C. (2006), Grupo 1.

Essa expressividade de meios múltiplos utilizada pela criança e que nos permite avaliar os seus estágios de desenvolvimento, dificilmente se encaixaria em uma categoria artística única. É certo que muitas relações já foram estabelecidas entre o seu Drama e o Teatro, bem como a evoluções do seu desenho e os princípios da composição plástica. Porém, estudos sobre a produção artística contemporânea nos possibilitam talvez uma denominação mais adequada para compreender a Arte da criança, dialogando suas diversidades com as possibilidades da performance.

Desde cedo a criança se condiciona a reproduzir um mesmo comportamento para obter uma mesma resposta de um adulto que a acompanha, seja para suprir suas necessidades básicas, seja apenas para conseguir atenção. O princípio que utiliza para

essa assimilação inicia-se na imitação para depois se tornar representação. Porém, nessa ação que podemos nomear de performance cotidiana já existem elementos básicos que a aproxima das performances artísticas e que se desenvolvem com o aperfeiçoamento do jogo da criança. Suas brincadeiras de canções, movimentos, corporeidade, variações vocais, visuais, aperfeiçoam suas preocupações estéticas e sua capacidade de representação, que são base para a manifestação em diferentes linguagens artísticas.

A criança utiliza o corpo como canal de comunicação das suas necessidades físicas, estados emocionais, desejos e idéias, quando ainda não pode utilizar a linguagem verbal para expressar-se. Nesse período, sua brincadeira, seu desenho, seu cantarolar, seu sorriso, seu choro, seu olhar, podem demonstrar o que aprende, o que a satisfaz, o que a chateia, como vê o mundo ao seu redor. Esse canal de mão dupla encontra-se amplificado para a percepção do externo através da sensorialidade. Essa pode ser a origem de uma noção generalizada que classifica a criança como um indivíduo mais sensível e sincero.

Através da brincadeira o mundo da criança é assimilado através dos sentidos. Evidencia-se primeiramente através da reprodução do que ouve e vê, e depois através da transformação das cenas cotidianas em suas brincadeiras, projetadas em objetos. Elementos sonoros, movimentos, nomes, re-significam elementos observados e transformam-nos em brinquedos. Posteriormente o corpo inteiro da criança é envolvido nas cenas que cria, nos jogos que vivencia. Cada criança ao brincar e jogar terá sua maneira de organizar, dispor e selecionar objetos, o que demonstra uma preocupação visual na sua ação lúdica.

A criança quando brinca fala de sua própria realidade e a compreende assim como acontece com a Arte. De maneiras diversificadas, durante seu desenvolvimento, introduz a participação do espectador em suas ações. Existe ainda uma preocupação com o espaço, a organização do seu espaço de jogo, onde o envolvimento ocorre, diferenciado do espaço cotidiano pela transformação de significados. O seu quarto se transforma em navio, escola, autódromo. E no momento do jogo esse espaço e seus objetos adquirem novos significados em conformidade com suas novas e momentâneas existências. Esse também é o tempo presente intrínseco ao jogo, que por sua vez é efêmero, assim como as artes do espetáculo.

Observamos que elementos potencialmente expressivos se comunicam facilmente na criação da criança. Não de forma consciente, mas pela necessidade de se fazê-lo. A ação da criança é motivada por um desejo pessoal, uma curiosidade. São outras pessoas, os adultos, que tentam explicá-lo. O que não significa que não haja seriedade ou inteireza nessa ação. A criança se imbrica de seu processo como qualquer profissional se ocupa de seu fazer. O brincar da criança, as suas experimentações, repetições, seus exercícios,

podem ser comparados ao treinamento do artista em sua técnica. O momento mágico de exercício simbólico que acontece no jogo, se aproxima do momento de criação do artista, que também elabora, planeja, escolhe os materiais, para representar e então deixar fruir sua idéia.

Essa é a expressão da arte da criança, na sua própria linguagem, o jogo. O que objetivamos em nossa experiência e que deve ser observado por quem educa crianças, é o resgate ao sincretismo presente na criança. Isso se faz possível mediante a manutenção do seu espaço de jogo, nos espaços reservados a criança hoje. Porém, geralmente na escola, o momento de criação da criança passa a ser dividido em aulas ou recreio. A preocupação com a aprendizagem toma gradativamente o lugar da brincadeira e a criança precisa então aprender a fazer tudo em conformidade com uma vontade alheia. Aos poucos a repetição de atividades padronizadas, limitadas, que não oferecem tantos recursos como o jogo, provocam o desinteresse das crianças ou as ensinam a pensar dentro desses formatos e esquecer os caminhos de sua expressão. Assim:

Se toda criança desenha [produz música, teatro, dança, ao mesmo tempo], a maioria destas crianças quando cresce diz: “Eu não sei desenhar...” e também não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais. Os desenhos aviões-pássaros-estrelas, os desenhos-histórias ficam esquecidos, como esquecidos ficam os velhos brinquedos. (MOREIRA, [1984], p. 51)

No histórico do ensino de Arte e da produção artística da humanidade, vemos que em dados momentos a expressividade da criança foi reconhecida e estudada por artistas e outros profissionais que se interessavam principalmente pela capacidade de síntese de sua Arte. O estudo e a valorização da expressão da criança produziu uma resposta na produção artística do final do século XIX e início do século XX. Importantes nomes na história da arte absorveram traços da expressividade da criança, corporal, imagética ou vocal em suas produções, gerando um estilo característico, assim como a arte dos loucos ou do subconsciente. Nas artes visuais o jogo de cores, a brincadeira com a gestualidade, com as características físicas dos materiais, ocupou o lugar de representações figurativas, a exemplo de Pollok, Miró, Henri Matisse, Pablo Picasso, Paul Klee, Athos Bulcão.

A tendência da dança no início do século XX de libertar-se da beleza formal do gesto para privilegiar o jogo entre dançarinos, corpos e movimento integrado com a natureza confluiu forças para a criação da Dança Moderna, que privilegiava a liberdade expressiva do corpo. Nela, memórias pessoais de bailarinos, sentimentos de plenitude, o movimento autêntico, o expressionismo foram buscados, provocando alterações na história da Dança que possibilitaram as suas diversas manifestações contemporâneas. Dentre seus precursores destacaram-se Isadora Duncan, Rudolf Laban, Mary Wigman, Kurt Jooss, Martha Graham, Merce Cunningham que são representantes dessas correntes.



Figura 16 Painel com movimentos de liberdade expressiva.

Neste painel temos exemplos de movimentos de liberdade expressiva, na dança de Isadora Duncan, na aplicação cênica das Interatuações Artísticas (Grupo 2) e nos desenhos de Athos Bulcão. Composições musicais mais expressivas surgiram já no início do século XIX, conectando a música ao pensamento e sentimento de seus fazedores, com observamos nesse trecho:

Os compositores clássicos haviam objetivado atingir o equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade. Os românticos vieram desequilibrar a balança. Eles buscaram maior liberdade de forma e de concepção em sua música, e a expressão mais intensa e vigorosa de sua emoção, freqüentemente revelando seus pensamentos e sentimentos mais profundos, inclusive suas dores. É claro que a emoção é encontrada, em maior ou menor grau, em quase todo tipo de música, qualquer que seja seu período ou estilo, mas sua expressão mais forte se dá no período romântico (BENNETT, 1986, p. 57)

O valor da expressividade pessoal é também buscado no Teatro a partir de concepções semelhantes. Nessas novas produções, uma variedade de jogos usados em ensaios e no processo criativo do grupo, se sobressai até a apresentação final, pela verdade que proporciona entre os jogadores/atores, e entre eles e o público, pelo dinamismo, pelo diálogo e como motivação interna do participante. A improvisação, no Teatro baseia-se na espontaneidade, o “momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico” (SPOLIN, 1979, p. 4), possibilitando a expressão criativa, aliando a liberdade com conhecimento artístico.

Caminhamos em busca de uma nova concepção de ensino de Arte para crianças, que também valorize suas expressões e retorne às suas origens interdisciplinares e divertidas. Que ultrapasse o conceito de feio e belo, imposto pelo adulto e influentes na autoconfiança da criança na relação com sua produção. Que apresente à criança o real valor de se aprender, conhecer, fazer, compreender e vivenciar Arte como forma de comunicar suas idéias, o pensamento de sua sociedade, sua história e de seu tempo. A vivência significativa da Arte, atualizada com a produção contemporânea, a compreensão de seus produtos por diversas perspectivas, viabiliza a formação da criança que valoriza e reconhece sua cultura. E é isso o que nos desafia em nossa pesquisa, nessa proposta de experiência voltada para o público infantil, assim como as formas de Arte específicas que estudaremos a seguir.

2.3 Arte para Criança

Há muitos pressupostos equivocados na produção de Arte para crianças que ainda se reproduzem em nosso meio. Primeiramente quanto à nomenclatura: nos parece mais adequado tratar esse ramo de produção artística que tem como público as crianças, como *Arte para Criança*, e não como *arte infantil*. Em algumas modalidades, como Literatura Infantil, talvez pela popularidade desse tipo de produção (ou por não termos publicações significativas de escritos de crianças), quando nos referimos a “livro infantil”, a referência comum será de um produto literário desenvolvido *para* crianças. No entanto, em outras áreas, como o Teatro, essas idéias ainda não são consensuais. Quando se escuta o termo *Teatro Infantil*, pode-se remeter tanto ao teatro produzido *para* crianças, quanto ao *feito por* crianças, e ainda ao conceito pejorativo atribuído a produções simplórias, de conflito reducionista, de linguagem exageradamente facilitada (também chamada “infantilóide”), ou que, simplesmente trate de temas irreais de forma engraçada.

Acreditamos que a melhor definição do campo, evita interpretações errôneas e ruídos no entendimento das informações aqui tratadas. O que acontece, é que o termo “infantil” acaba sendo utilizado tanto para a produção da criança; quanto para àquela feita por adultos, mas destinada à apreciação da criança. Neste estudo, como já esclarecido, a palavra “infantil” é usada em substituição da expressão “de crianças” ou “da criança”, e tem bem definida a distinção:

- Arte da Criança: arte produzida pela própria criança, arte de criança e, portanto, arte infantil;
- Arte para Criança: arte produzida (por adulto ou criança) para criança, arte feita para o público infantil.

Entendemos que a produção de Arte para Criança, não deve ser de nenhuma forma, menos elaborada, verdadeira, caprichosa ou séria que os produtos destinados aos adultos. Muitas produções desse ramo simplificam exageradamente a linguagem usada entre personagens e/ou enfatizam desequilibradamente elementos específicos da linguagem teatral como cenografia e figurino, tornando a ênfase do espetáculo, sua visualidade – enquanto o empenho dos atores, seu preparo vocal e corporal, a vivência estética da linguagem são tomados como secundários. A temática também, muitas vezes se repete e se limita a histórias conhecidas, vistas e revistas por todos, que adquirem padrões formatados por outras produções como os desenhos animados dos Estúdios Walt Disney, alguns outros musicais e revistas em quadrinhos.

Não só no ambiente profissional da arte como na escola, observamos que as propostas de alguns professores estão baseadas nestes parâmetros alheios (SANTOS, 2002, p. 101), que não concretizam a experiência artística como processo de construção de conhecimento e convivência social e que não produzem significados entre os alunos. Quanto ao conteúdo, freqüentemente, deixa-se de falar em muitos assuntos, já rotineiros e comuns no cotidiano da criança como a sexualidade, violência, drogas, a guerra pela manutenção de um sentimento de preservação inútil no momento atual de livre fluência e acessibilidade a informações. Em uma das entrevistas realizadas nessa pesquisa, após a exposição de sua experiência no trabalho com crianças, uma professora expõe que qualquer tipo de assunto pode ser tratado com crianças, mas que ela preferia excluir “drogas, violência e sexo”, por não serem adequados nem pertencentes ao cotidiano delas. Essa atitude superprotetora, ainda permeia a concepção de muitos profissionais na contemporaneidade, e ocupa o espaço do que poderia se constituir em excelentes oportunidades de diálogos e reflexões.

É preciso lembrar que respeitar a criança não é tratá-la como adulto. Evidentemente existe uma particularidade na maneira de se tratar esses assuntos e na linguagem que deverá ser utilizada. O cuidado não está *no que* se fala, mas *no como* se fala. O bom senso deve regular as propostas discutidas nas produções, e principalmente a forma como serão desenvolvidas, lembrando que muitas vezes, é a política dos estabelecimentos de ensino ou de espaços de apresentações que definirá seus limites. Os assuntos acessíveis à criança estão hoje bem próximos aos que circulam no ambiente adulto pela ampliação do alcance dos meios de comunicação e informação. Deixar de falar sobre eles, não isola a criança de seus aspectos negativos. O obscuro é quase sempre mais atrativo à criança que o que está à mostra, às vistas de todos. Por isso, a omissão de pais, mestres e demais responsáveis pela educação da criança pode provocar uma busca despreparada e um contato por vias perigosas a assuntos de uma curiosidade natural, mas que não são tratados nos seus ambientes de convívio.

A origem da segregação entre arte para adulto e arte para a criança, reflete ideologias passadas que já se contradisseram e se reforçaram ao longo dos anos, sobre o lugar da criança na sociedade. Ainda hoje, muitos destes produtos artísticos direcionados à criança deixam prevalecer objetivos educacionais de se ensinar às crianças regras morais como a obediência, o respeito, a cordialidade, a obrigação de não mentir e suas responsabilidades, como já se fazia no século XVI e XVII por outros meios. Esses objetivos acabam sendo considerados mais importantes que a própria linguagem utilizada, a elaboração estética, a comunicação simbólica seja ela na Música, Dança, Teatro, Artes Plásticas ou Literatura.

Produções responsáveis e eficientes na contemporaneidade têm assimilado novas concepções sobre o público infantil de Arte e assumido de forma profissional esse ramo de atividade. Muitos são os exemplos na Literatura Infantil (que optamos por chamar de Literatura para Crianças); no Teatro, na Dança, na Música e nas Artes Plásticas para Crianças, que desenvolvem trabalhos ricos e profundos em sua linguagem, conciliando equilibradamente a atratividade da forma e o conteúdo. Destacamos entre eles a literatura infanto-juvenil de Sylvia Orthof, professora e atriz de Teatro, com ilustrações de Gê Orthof; em Dança o Grupo Balangandança Cia (SP), de Geórgia Lengos e na música as experimentações sonoras com palavras de Arnaldo Antunes. Estes trabalhos, apreciados por adultos e crianças, são exemplos de produções que cumprem seus objetivos, desenvolvendo ludicamente elementos próprios de suas linguagens.

A Arte produzida para a criança, observa o envolvimento que estímulos sensoriais simultâneos causam no seu público. Alguns elementos formais já são identificados como código dessa modalidade artística pela sua efetividade na comunicação com as crianças. Nas produções cênicas, podemos destacar dentre eles o uso de cores vibrantes e materiais de impressão tátil atrativa (texturas, objetos infláveis, acolchoados, brinquedos), sonoridade diversificada (músicas variadas cantadas pelos atores ou reproduzidas, que podem estar associadas a cada personagem, variações vocais entre estes, fala cantada, instrumentos tocados em cena), personagens tipo (o malvado, o herói, a mocinha, os apaixonados, o engraçado), enredo como conto, estrutura coreográfica dançada pelo grupo de atores, jogos entre eles e de comunicação com a platéia (esconder e aparecer, dividir segredo com o público que é omitido para algum personagem, interação direta e física com a platéia), situações fantásticas apresentadas por soluções cênicas inusitadas, efeitos de sonoplastia, iluminação, caracterização ou mesclando estilos diversificados como teatro de sombras, bonecos, fantoches e objetos em contracena com atores.

A inserção dos jogos teatrais no Teatro para Crianças foi influenciada no final da década de 70 pelos estudos de V. Spolin, como afirma Tatiana Belinky (in KOUDELA, 2006):

O livro [*Improvisação para o Teatro*, 1979], que exerceu profunda influência sobre o teatro americano de vanguarda, na década de 60, ao se dirigir a professores, diretores de teatro (para crianças e adultos) e amadores em geral, não só nos EUA com em outros países, produziu também aqui sensível impacto sobre o nosso Teatro para Crianças, tendo sido o método adotado e aplicado por alguns dos melhores grupos profissionais do gênero, estimulando a criação de novos textos e chegando a caracterizar toda uma tendência. (KOUDELA, 2006, p. 9)

Isso demonstra que a importância dos jogos teatrais não se limitou ao ensino. Acreditamos que o jogo faça parte da linguagem própria da criança. Assim, a arte que objetiva falar com esse público deverá buscar caminhos pelo mesmo código. O dinamismo, a espontaneidade, a troca característica do jogo, são atrativos na cena para o envolvimento

da criança espectadora. Sabemos da importância da apreciação artística na sua formação. Tão importante quanto conhecer e fazer. Essa é uma das bases fundamentais para a educação integrada experimentada nessa pesquisa e que pretende garantir a valorização da Arte pela criança. É evidente que primeiramente essa Arte deve ser valorizada pelos seus fazedores, isto é, é preciso que aqueles que se dedicam a produzir Arte para crianças também a considerem como um produto de sua cultura, elaborado esteticamente em sua linguagem e capaz de formar valores no público ao qual se dirige.

A Arte educa por si só. Ter contato e habituar-se à ela é aprimorar a percepção, é compreender a aplicação de regras, é observar relacionamentos sociais, é aguçar a sensorialidade, é conhecer sua realidade, seu povo e sua cultura, é se sensibilizar e se surpreender. Historicamente, essa capacidade foi reconhecida e aplicada de formas variadas, transformando a Arte em mero veículo ou fazendo de qualquer tipo de expressão um objeto artístico. Conheceremos a evolução desses pensamentos na educação brasileira no capítulo que se segue.

3 A CRIANÇA, A ARTE E A EDUCAÇÃO

3.1 Panorama do Ensino de Arte no Brasil

A organização educacional de uma sociedade reflete suas preocupações e estruturas sociais, as quais se modificam por concepções filosóficas, religiosas, políticas ou econômicas. Na história da educação brasileira observamos mudanças constantes em busca de um sistema educacional claro, uno e democrático. Essas transformações influenciaram também o ensino de Arte praticado no país, cuja evolução trataremos nesse capítulo, principalmente no que diz respeito ao ensino para crianças. Para esse estudo⁶, faremos um paralelo entre obras que documentam a memória da educação no Brasil, tanto no geral, quanto relativa especificamente ao ensino de arte, sendo elas a *História da Educação Brasileira* (TOBIAS, [197-?]), *Arte na Educação Escolar* (FUSARI e FERRAZ, 2002) e *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série* (BRASIL/SEF, 1997a) e *Teatro e Formação de Professores* (SANTANA, 2000).

Ainda no século XVI, o primeiro modelo de educação do país era a educação jesuítica, baseada em princípios e fundamentos religiosos, cristãos e exclusivamente católicos. Essa educação era aplicada pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus fundada em 1534, em Paris. Em missão no Brasil encarregaram-se da educação do país de 1549 a 1580. O ensino confessional era motivado pela contra-reforma e tinha como objetivo primordial a catequização dos índios brasileiros e a preparação do homem branco colono para viver dentro dos preceitos da Igreja Católica. (TOBIAS, [197-?]).

Os jesuítas aprenderam a língua tupi para a catequização e aculturação dos índios aos valores europeus, destacando-se o empenho de Padre Manoel da Nóbrega e Padre José de Anchieta, autor de autos em tupi e português, encenados entre 1560 e 1580. “Os espetáculos religiosos foram utilizados como instrumento didático para o povo e para os índios com finalidades expressamente catequéticas” (SANTANA, 2000, p. 61), mas o teatro era muito pouco utilizado como acessório ou complemento dos conteúdos ensinados para ler e contar. Os alunos aprendiam também canto orfeônico ou algum instrumento musical. A representação de papéis de anjos ou demônios reforçava as atitudes do *bem* e do *mal* e no cântico do coro, aclamava-se ao Deus católico e seu exército de assistentes e os princípios morais que deveriam ser absorvidos pelos colonos e aprendidos pelas crianças.

⁶ Este histórico está resumido em forma de tabela no Apêndice A.

Após 1580 chegaram ao país outras ordens religiosas: franciscanos, carmelitas e beneditinos, mas nenhuma delas priorizou a educação como os jesuítas, que dominavam praticamente todas as instituições de ensino existentes na colônia até essa época, excetuando-se apenas as de ensino militar. Em 1759 os jesuítas foram expulsos do país pelo governo português, que não podia oferecer nem professores e nem escolas para dar continuidade à educação de seu povo. Até 1800 a educação brasileira permanece resumida a algumas escolas primárias e outras poucas de ensino médio. Esse quadro só aponta para uma mudança em 1808, com a chegada da corte de D. João VI. A colônia precisava adaptar-se para oferecer à família real o mínimo de conforto, já que agora a capital do reino seria a cidade do Rio de Janeiro. D. João VI inicia no país, uma reforma cultural, ideológica e educacional. Havia urgência de criar escolas, ter oficiais, médicos e engenheiros, apresentando objetivos exclusivamente profissionais à educação.

Em 1816, o Brasil recebeu o grupo da Missão Artística Francesa, os primeiros artistas estrangeiros a chegarem no país, interessados nas paisagens tropicais brasileiras. Neste ano foram criadas a Escola de Ciências, Artes e Ofícios e a Academia Imperial de Belas Artes, ambas no Rio de Janeiro, o que pode ser considerado o início do ensino de Arte oficial no país, apontado no Apêndice A. Em 7 de setembro de 1822 foi proclamada a independência do Brasil e na Constituição de 1823, a instrução primária aparece como gratuita a todos.

Em 1854, por decreto federal foi constituído o ensino de Música, abrangendo noções de música e exercícios de canto. Em 1857 é criado o Liceu de Artes e Ofício. No século XIX predominou a educação tradicional que na arte significava mimetismo e a reprodução de modelos pelos alunos, que se encaixassem nos padrões de beleza europeus (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27). Esse tipo de educação ainda é encontrado em práticas educacionais descontextualizadas com as necessidades atuais de ensino. Na segunda metade do século XIX desencadeou-se uma renovação filosófico-educacional que contribuiu para a constituição do sistema educacional brasileiro no início do século XX.

O despertar científico e os acontecimentos históricos, culturais, filosóficos e sociológicos do século XIX propiciaram a Revolução Industrial. O trabalho transfigurou a vida social com o predomínio das grandes jornadas. A estrutura familiar é abalada e conseqüentemente a educação se modifica. A prioridade era a sociedade e a contribuição do indivíduo a ela, através do trabalho. A necessidade de mercado para a grande quantidade de mercadorias industrializadas contribuiu para a abolição da escravidão em 1888. Estas e outras transformações sociais, econômicas e políticas no Brasil corroboram para a Proclamação da República, no ano seguinte. As idéias iluministas, os ideais da

Revolução Francesa, da Independência norte-americana, a entrada da educação protestante no centro e sul do país deram forças às renovações e reflexões sobre a educação brasileira.

No século XX a Arte acompanha as transformações educacionais, estéticas e culturais. Em 1922 acontece a Semana de Arte Moderna, ícone da elite artista na afirmação de sua brasilidade e na ruptura com os modelos europeus. Grandes nomes também na literatura, na música, na Arquitetura escreviam as primeiras notas de nossa própria história. Na educação, pesquisas de outras áreas de conhecimento agregaram informações sobre o desenvolvimento da criança. (BRASIL/SEF, 1997a, p. 20) Na década de 30, foi criado o primeiro curso de formação de professores de desenho no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal, onde Mário de Andrade ensinou história da arte, incluindo o estudo da arte da criança em seu programa. Os princípios do ensino voltaram-se para o desenvolvimento do aluno. A Pedagogia Nova que chega ao Brasil entre 1930 e 1940, alterou pressupostos educacionais da época, e influenciou concepções que se repercutem até a atualidade no ensino de Arte:

A “Pedagogia Nova”, também conhecida por Movimento da Escola Nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos (século XIX), sendo que no Brasil vai surgir a partir de 1930 e ser disseminada a partir dos anos 50/60 com as escolas experimentais. *Sua ênfase é a expressão*, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 31, grifo das autoras)

Essa estruturação do ensino de Arte fundamentada, como observado por Ferraz e Fusari, no método, no processo de trabalho do aluno, na espontaneidade, associou considerações importantes sobre o desenvolvimento da criança e a aprendizagem artística. Nas diversas linguagens, essas orientações educacionais provocaram o respeito à criança, considerando seu desenvolvimento natural e o professor como um guia na libertação da sua criatividade (KOUDELA, 2006, p. 19). Estudos da expressão e da liberdade criadora foram encabeçados pelos pioneiros como Viktor Lowenfeld, Hebert Read, Franz Cizek e John Dewey. Em 1948, um grupo de professores que se estruturava pelo Brasil para a formação de uma escola que ensinasse através da Arte, criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, comandada por Augusto Rodrigues, que se baseava em estudos da livre expressão. A Escolinha surgiu como uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, sendo vistas de forma global, e com a possibilidade de trabalharem por sua própria motivação, sem o objetivo de se tornarem artistas ou competirem entre si. A Escolinha de Arte tornou-se um marco importante na história do

ensino de Arte no Brasil, destacado no Apêndice A, e precedeu a constituição de várias outras por todo o país.

Porém, nem todas as experiências artístico-educacionais foram tão frutíferas e bem embasadas. A expressão artística como palavra de ordem, o processo da criança e não o seu produto final, o aprender fazendo, geraram simplificações da idéia original que resultaram em sua banalização, deixar fazer sem intervenção. O professor era passivo no processo e a arte adulta não podia macular a genuinidade e espontaneidade da expressão infantil. O ensino de arte sofreu uma descaracterização progressiva e perdia o sentido para os alunos e para o sistema educacional, tendo seus objetivos confundidos com os de outras disciplinas (BRASIL/SEF, 1997a, p. 21). Até os anos 60, observava-se o extremismo de professores que faziam de suas aulas um espaço de expressão onde tudo era permitido, pela má interpretação das teorias dos pioneiros, estrangeiros, que muitas vezes chegavam ao país sem claras traduções. O movimento militar de 1964 impediu a arte contestatória por meio da censura. Com o advento da pedagogia tecnicista os objetivos do ensino de Arte se tornaram ainda mais desbotados, como mostra as autoras já citadas:

Na "Pedagogia Tecnicista", o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma "modernização do ensino. Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um "saber construir" reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um "saber exprimir-se espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos, com o conhecimento de linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos, que nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32)

Assim como as outras tendências, a pedagogia tecnicista ainda pode ser observada nas nossas salas de aula. A dedicação aos planejamentos, muitas vezes exigência inflexível da coordenação da escola, produzem aulas bem estruturadas no papel, mas que não se concretizam na realidade, ora por inabilidade do professor, ora por desinteresse dos alunos. Outra característica desse corrente é a departamentação de conhecimentos, que impossibilitava o diálogo entre as áreas. Dentre as metodologias adotadas por essa concepção no ensino, incluem-se além dos livros didáticos, cartilhas e manuais de ensino, que seguidos ao pé da letra deixavam de enxergar as verdadeiras necessidades do aluno.

Tentativas de solucionar problemas como este na educação brasileira, provocou importantes trabalhos como o de Paulo Freire (entre 1961 e 1964), que reforçava o diálogo entre educador e educando, visando à consciência crítica e estabelecendo a chamada Pedagogia Libertadora (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33), influenciando de forma geral o

ensino das artes. A organização de profissionais iniciou uma série de polêmicas discussões sobre as ideologias educacionais, sintetizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 (Lei 4024/61), que já apresenta o termo Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico.

Ainda no começo da década de 60 houve uma reorientação do pensamento sobre o ensino das artes nos centros norte-americanos e europeus, questionando a idéia do desenvolvimento espontâneo na expressão artística e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano (BRASIL/SEF, 1997a, p. 21). A reflexão inaugurou uma nova discussão cujo objetivo era definir o fenômeno artístico como conteúdo curricular, reorientando a livre expressão e investigando da natureza da arte como forma de conhecimento. No final da década de 60, o ensino buscava trazer para sala de aula as produções feitas fora da escola, mas os cursos de formação dos professores eram ínfimos, e “professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música” (Idem, p.24).

Com a reformulação da LDB pela Lei 5692/71, com a criação da disciplina Educação Artística no currículo formal é que o curso de licenciatura da área passa a ser oferecido oficialmente em instituições de ensino superior (Parecer CFE nº 1284/73). A disciplina Educação Artística, nas escolas, no entanto, ainda não tinha um programa específico. Com a carência de professores capacitados, profissionais de artes de diferentes formações e atuações se desdobravam para lecionar e aprender componentes curriculares variados. Era inviável a existência de especialistas dotados de uma polivalência idealizada em Música, Artes Visuais e Teatro, sendo formados em cursos de apenas 2 anos. (SANTANA, 2000, p.85). As atividades desenvolvidas não eram conhecidas a fundo pelo professor e abordavam superficialmente os conteúdos de cada linguagem. Além disso, a carga horária das disciplinas de artes foi reduzida com o agrupamento de todas as linguagens sob o nome Educação Artística, à metade do total de horas/aula que possuíam separadamente.

Com tantos empecilhos era evidente a necessidade de reorganização do ensino brasileiro. Para isso, constituiu-se um movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não formal. No final da década de 70, esse movimento denominado Arte-Educação permitiu a ampliação das discussões sobre o compromisso, a valorização e aprimoramento do professor, associando premissas da Escola Nova e da Educação Através da Arte (FUSARI; FERRAZ, 2001). Segundo Fusari e Ferraz, a Arte-Educação propõe uma ação criadora e ativa numa

dimensão mais ampla, pede a presença de equipe no seu papel integrador e de transformação social, como corrobora Duarte Jr.:

Arte-educação não deve significar [...] a mera inclusão da “educação-artística” nos currículos escolares. Porque, em se mantendo a atual estrutura (compartimentada e racionalista) de nossas escolas, a arte ali se torna apenas uma disciplina a mais, entre tantas outras. O que está em jogo é a própria estrutura escolar, onde a educação – entendida como uma atividade lúcida, fundada na *relação* e no *diálogo* – foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes, pelos educandos. (DUARTE JR., 1983, p. 74, grifo do autor)

Esse pensamento, muito embora não tenha conseguido se estabelecer plenamente na escola brasileira como advertia Duarte, carrega o gérmen de idéias que hoje apresentamos como soluções atuais para o ensino de arte e que foram experimentadas por essa pesquisa: a necessidade de integração entre conhecimentos e linguagens, da re-significação da arte para os educandos através do diálogo crítico com a vida contemporânea e do conhecimento aprofundado dos conceitos sistematizados de cada uma das linguagens como áreas de conhecimento. Este movimento se fortaleceu com a busca por novas metodologias para a aprendizagem de Arte no ensino formal, revalorizou o professor de Arte ou Arte-Educador e o conscientizou de sua importância na formação crítica da sociedade. Assim, as ações organizadas desses profissionais tornaram-se berço de inovações, discussões e exigências que muito contribuíram para estruturação do ensino de arte no Brasil hoje. Um fator importante para isso, também registrado no Apêndice A, foi em 1987, a união de professores das diferentes linguagens para formação da Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), após a estruturação de associações estaduais. A FAEB promove até hoje, encontros, congressos, estudos, pesquisas, debates, reivindicações e publicações pela melhoria do ensino de arte e continuidade de aprofundamento na área.

Na década de 80, a reunião de pontos positivos em cada uma das tendências pedagógicas inaugura uma nova corrente denominada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que pretendia assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exercesse uma cidadania mais consciente, crítica e participante (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 34). Nesse período também se destacaram as contribuições de Ana Mae Barbosa para a sistematização de um novo padrão de ensino de Arte no país.

A Constituição Brasileira de 1988 abre as portas para a elaboração de uma nova LDB, criada pela lei 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei deixa claro o vínculo da educação escolar com o mundo do trabalho, com a prática social e a formação do cidadão. Estabelece princípios para a educação, definindo os sistemas educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com regras comuns para a educação básica e superior como mínimo de investimentos e carga horária. Quanto à Arte, torna obrigatório seu ensino nos diversos níveis da educação básica, para promover o desenvolvimento cultural

dos alunos. Como objetivos da educação, inclui a compreensão da arte pelo alunado no Ensino Fundamental e Médio, e nas instituições de ensino superior a criação cultural e produção intelectual sobre temas de relevância regional e nacional, dando a elas autonomia para a produção artística. Permite a independência dos estabelecimentos de criar salas multisseriadas, de mesmo nível de desempenho para o ensino de Artes.

O desafio de reconstrução do espaço artístico na educação das crianças brasileiras é agravado por questões como a falta de espaço em escolas, superlotação de salas, instalações precárias, falta de recursos, pequena carga horária, baixos salários e desvalorização do professor, falta de diálogo entre estes e suas disciplinas e a falta de envolvimento dos pais e da comunidade nos projetos da escola, como foi relatado nas entrevistas realizadas com professoras e coordenadores das EC e EP envolvidas nessa pesquisa. Essas são apenas algumas das divergências que observamos entre a prática e a legislação do ensino de arte, a qual prevê condições especiais para sua realização como espaços adequados e acompanhamento mais individualizado do professor ao aluno.

A resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), substituiu a nomenclatura Educação Artística por *Ensino de Artes*, como resultado do esforço dos profissionais na tentativa de mudanças de perspectivas para a área. Em 1997, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1ª a 4ª série, e em 1998 os de 5ª a 8ª, que tratam do ensino de cada um dos componentes curriculares, incluindo Arte, com a reunião de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação gerais e para cada linguagem. Suas orientações buscam a equalização do ensino oferecido em todo o país, e recomendam a integração de conteúdos regionais na sua aplicação. Portanto, muitos são os questionamentos e estudos sobre a efetividade dos PCN's na sala de aula do professor, que vivem realidades diferentes da de Brasília, como relata Patrícia Volpe (2006, p. 83):

A orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o desenvolvimento das quatro linguagens deve ser entendida mais como um direito dos alunos da educação básica a ser preservado do que uma exigência para que um mesmo professor atue ensinando teatro, dança, música e artes visuais. Entender que o aluno tem direito ao acesso às diferentes linguagens da arte não significa entender que um único professor deva ser o agente facilitador deste acesso. Idealmente, as escolas deveriam contar com quatro profissionais para o desenvolvimento de cada uma das linguagens, o que remete a um problema de gestão de recursos dos sistemas de ensino. Atualmente, em cada Estado e município vive-se o enfrentamento deste dilema entre contratar um profissional e exigir que o mesmo desenvolva as quatro linguagens ou contratar quatro profissionais. Trata-se de um problema que os sistemas de ensino deverão enfrentar com urgência, caso desejem garantir educação de qualidade que inclua o trabalho, e portanto o acesso do aluno, às quatro linguagens recomendadas pelos PCN.

Diferentemente de Brasília, as demais cidades brasileiras têm se desdobrado para garantir o ensino de Arte nas escolas. Dificilmente, profissionais das quatro linguagens estarão disponíveis nesses estabelecimentos, que acabam tendo que escolher pela

contratação de uns e outros. Outra alternativa encontrada, é um sistema de rodízio, que permite que uma turma tenha contato com as quatro linguagens durante um ano letivo, dividido em um bimestre para cada uma delas. Ou ainda distribuindo as linguagens pelas séries, como por exemplo: 1ª série – Artes Plásticas, 2ª – Música, 3ª – Dança, 4ª – Teatro.

Por razões como estas, atualmente, não há como se excluir a importância do ensino informal na difusão da arte e na oportunidade de experimentação do fazer artístico de muitas crianças espalhadas por comunidades brasileiras, que por fatores econômicos, políticos, sociais não recebem a devida formação na área. Experiências produtivas e enriquecedoras vêm alimentando em novo setor da produção artística contemporânea, que por meio de projetos com contrapartida social possibilitam o acesso à arte em museus, galerias, centros culturais, espaços artísticos de grupos profissionais, teatros, que constituem uma experiência direta com profissionais, materiais, produtos e espaços artísticos, nem sempre viabilizada pelas escolas (PUPO, 2007, informação verbal). Além disso, iniciativas locais como cursos extracurriculares mantidos pelos governos municipais, estaduais ou Fundações em muitas regiões, acabam por suprir uma carência de tempo e recursos que muitas vezes prejudicam o ensino oferecido na educação formal.

A dificuldade de estabelecer currículos, valorização do profissional de educação, do artista, de investimentos adequados à educação e cultura, de constituição de uma educação sólida, democrática e interativa é explicada quando estudamos a história da educação brasileira. A diversidade de políticas e suas tendências variadas, ora preocupadas com a economia, ora com a fome, nunca permitiram uma continuidade de ações que pudessem nos levar a resultados ideais na educação em Arte, talvez por não atribuírem a devida importância às especificidades de cada linguagem em nenhuma das fases da educação formal. O papel da criança também sofreu variações constantes, indo de simples reprodutores de modelos pré-estabelecidos e sem espaço para refletir, a produtores independentes, com uma expressividade supervalorizada, não discutida e sem a contextualização histórica sobre a evolução da Arte da humanidade. A preparação de seus professores influenciou nesse processo, pois observamos que também no ensino superior a Arte foi vista com certo descaso, que justificou uma formação rasa durante muito tempo. Hoje o que se espera para criança em formação artística desde o início da escolarização é uma formação completa sobre a produção cultural de seu povo e sua época, para reconhecer e valorizar o que foi produzido pela humanidade no decorrer dos tempos. Para isso está previsto nas diretrizes educacionais o desenvolvimento de competências e habilidades associadas a estes valores em cada linguagem, em pelo menos um nível da educação, como o Ensino Fundamental que estudaremos particularmente a seguir.

3.2 Ensino de Arte para Crianças no Brasil: Ensino Fundamental

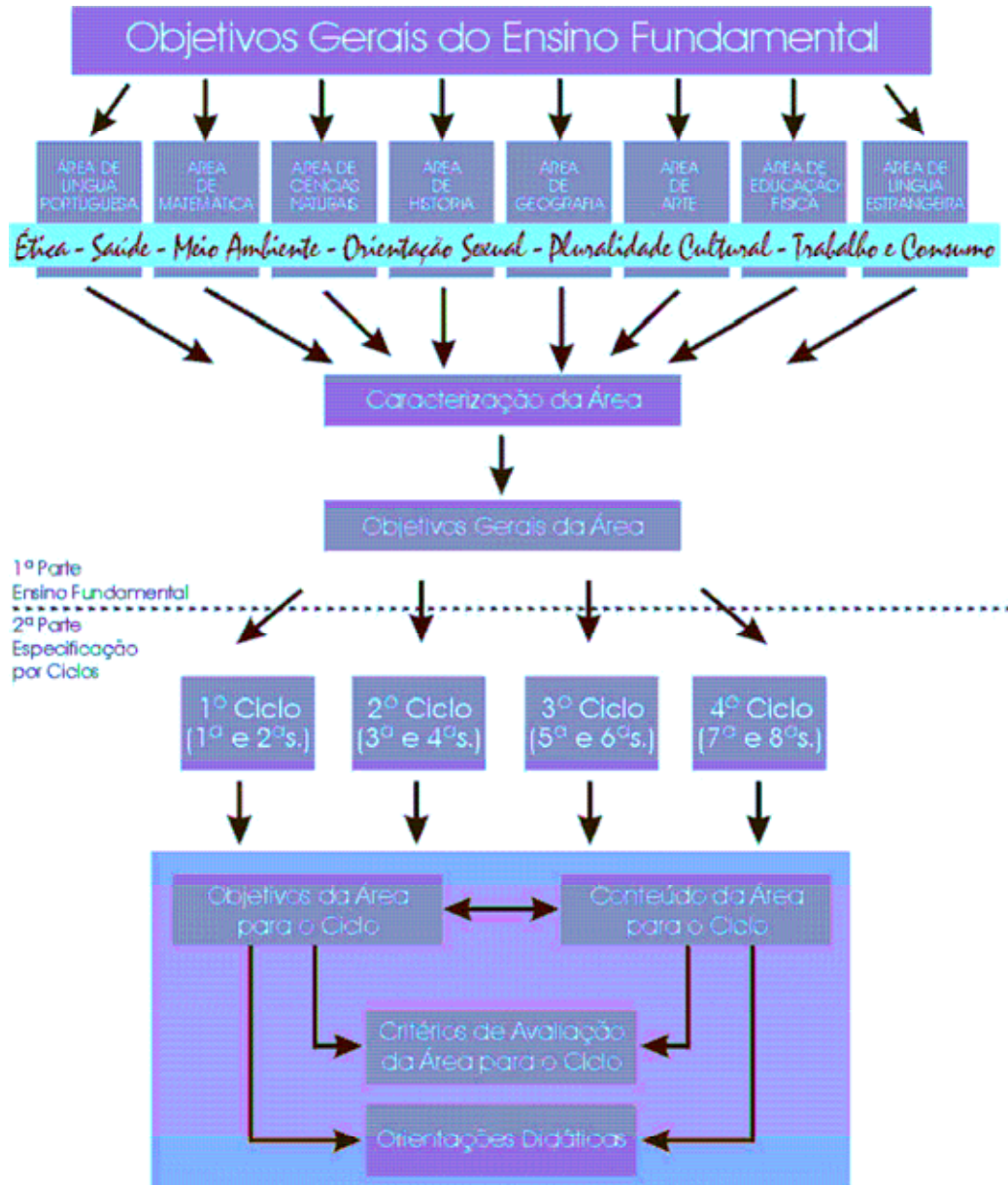
Quando falamos em ensino formal para crianças no Brasil hoje, nos reportamos às nomenclaturas Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), etapas responsáveis respectivamente, pela educação da criança de até 5 anos e de 6 a 14, agora no chamado Ensino Fundamental de 9 anos. O ensino de Arte nessa etapa está regulamentado nacionalmente pelos PCN's – Arte (BRASIL/SEF, 1997a e 1998) e regionalmente pelo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série⁷ (DF/SEE, 2002). Estes documentos norteiam o trabalho do professor em sala de aula, e da instituição de ensino. Como o grupo de alunos participantes na pesquisa, engloba os alunos de 2ª a 4ª séries, desenvolveremos um estudo sobre as particularidades do ensino artístico nesse período do Ensino Fundamental, também denominado de 1º e 2º ciclos (1ª e 2ª série e 3ª e 4ª, respectivamente).

A partir desse estudo, objetivamos conhecer os pressupostos do ensino de arte brasileiro atual, e discutir a coerência desses na aplicabilidade prática de um ensino de Arte, interessado na integração de conteúdos e vivências significativas na escola.

Em sua apresentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), anunciam a preocupação da escola do novo milênio com a formação de cidadãos e o ingresso dos jovens no mundo do trabalho. Para isso foi preciso uma revisão de currículos que transformou o sistema educacional brasileiro e culminou na proposta neles apresentada. Procurando respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas do país e construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, os PCN's apresentam a importância das escolas possibilitarem o acesso dos jovens aos conhecimentos socialmente construídos e necessários para o exercício da cidadania. Prevêem a revisão periódica de suas propostas, baseada no acompanhamento e avaliação de sua implementação.

Os parâmetros estão divididos em componentes curriculares, incluindo Arte, sendo todos estes perpassados pelos Temas Transversais, dentre os quais está incluída a Pluralidade Cultural, como mostra o organograma na página seguinte:

⁷ Ainda não há uma reformulação do Currículo nem dos PCN's relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos. Os volumes estudados nessa pesquisa são os relativos às séries iniciais, 1ª a 4ª série, terminologia que ainda aparece nesses documentos. No entanto, já devem ser entendidas como "1º ao 5º ano", de acordo com a nova estrutura do sistema de ensino brasileiro.



Fluxograma 2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

A formulação dos PCN's pretendia a sistematização de ações e subsídios que contribuíssem para o trabalho competente do professor exigido para todas as áreas do projeto curricular. A Arte foi considerada em suas dimensões de criação, apreciação e comunicação, constituindo-se em espaço de reflexão e diálogo que possibilita ao aluno entender e posicionar-se frente aos conteúdos artísticos, estéticos e culturais, incluindo as questões sociais também nos temas transversais. Os PCN's - Arte abordam dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas principalmente da escola brasileira. Estruturam orientações para professores quanto ao ensino, à aprendizagem e à compreensão da arte como manifestação humana.

O histórico da arte na educação escolar até a data de publicação dos PCN's, e suas correlações com a produção cultural brasileira, contextualizam o professor na sua área histórica, pedagógica e esteticamente, conhecendo os conceitos artísticos elementares a ela. A arte é tida como objeto de conhecimento e o conhecimento artístico é dividido em:

- Produção e fruição: a obra de arte está entre o particular e o universal; é comunicação entre artista e espectador; utiliza, de forma particular, as linguagens; vai além das intenções do artista; baseia-se na percepção estética; mescla-se a personalidade do artista; e torna-se possível através da imaginação criadora;
- Reflexão: compreensão do produto artístico como parte da cultura, da história e como estrutura formal de elementos em combinação. Isso inclui:

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (Idem, p. 31-32)

A análise histórica ajuda o professor a compreender os períodos que influenciaram o pensamento artístico e educacional de nossa sociedade como já foi demonstrado em nosso estudo. Em busca de respostas sobre a função da arte na sociedade e para o homem, criaram-se conceitos mais sólidos no círculo escolar focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características do fenômeno artístico, das particularidades de sua aprendizagem e na sua aplicabilidade à vida do educando.

A aplicação prática na Escola Classe 403 Norte, experimentou objetivos apontados nos PCN's A1-4, na exploração de cada linguagem, materiais, objetos e procedimentos baseados em jogos que conduziram os trabalhos das crianças. Em todo encontro elas eram incentivadas a pesquisar descobertas próprias sem, contudo desvalorizar as conquistas dos colegas, posicionando-se de maneira crítica a partir de critérios observados em produções artísticas renomadas, importantes na construção histórica da arte brasileira e brasiliense.

Os conteúdos gerais de Arte no Ensino Fundamental, e os relativos a valores, normas e atitudes apresentados pelos PCN's A1-4 (Brasil/SEF, 1997a, pp. 39-67), estão reunidos no quadro seguinte:

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL							
OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE ARTE	Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os e utilizando-os nos trabalhos pessoais; edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; observar as relações entre o homem e a realidade, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (p.39).						
CONTEÚDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle; width: 15%;">Critérios p/ a seleção de conteúdos</td> <td>Conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno; valorização de conteúdos básicos à formação do cidadão ao longo da escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e na contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (pp. 41-42).</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Conteúdos Gerais de Arte</td> <td>Arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, considerando os produtores, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (p. 42).</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Conteúdos Relativos a Valores, Normas e Atitudes</td> <td>Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas; interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas; disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, sentimentos e percepções; desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais; posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes; cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte; valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas; identificação e valorização da arte local e nacional; atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural; reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes; interesse pela História da Arte; valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas; valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística; autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte; formação de critérios para selecionar produções artísticas mediante o desenvolvimento de padrões de gosto pessoal; gosto por compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte; sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas; reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal; e atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura (pp. 61-62).</td> </tr> </table>	Critérios p/ a seleção de conteúdos	Conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno; valorização de conteúdos básicos à formação do cidadão ao longo da escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e na contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (pp. 41-42).	Conteúdos Gerais de Arte	Arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, considerando os produtores, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (p. 42).	Conteúdos Relativos a Valores, Normas e Atitudes	Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas; interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas; disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, sentimentos e percepções; desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais; posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes; cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte; valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas; identificação e valorização da arte local e nacional; atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural; reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes; interesse pela História da Arte; valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas; valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística; autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte; formação de critérios para selecionar produções artísticas mediante o desenvolvimento de padrões de gosto pessoal; gosto por compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte; sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas; reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal; e atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura (pp. 61-62).
Critérios p/ a seleção de conteúdos	Conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno; valorização de conteúdos básicos à formação do cidadão ao longo da escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e na contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (pp. 41-42).						
Conteúdos Gerais de Arte	Arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, considerando os produtores, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (p. 42).						
Conteúdos Relativos a Valores, Normas e Atitudes	Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas; interesse e respeito pela produção dos colegas e de outras pessoas; disposição e valorização para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, sentimentos e percepções; desenvolvimento de atitudes de autoconfiança nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais; posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes; cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte; valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas; identificação e valorização da arte local e nacional; atenção, valorização e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural; reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes; interesse pela História da Arte; valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas; valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação como aspectos importantes da experiência artística; autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte; formação de critérios para selecionar produções artísticas mediante o desenvolvimento de padrões de gosto pessoal; gosto por compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte; sensibilidade para reconhecer e criticar ações de manipulação contrárias à autonomia e ética humanas, veiculadas por manifestações artísticas; reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal; e atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura (pp. 61-62).						
AValiação	Orientações para avaliação Considerar o processo pessoal do aluno e sua relação com as atividades, observando os trabalhos e registros; incluir o aluno no processo de avaliação própria e dos colegas; análise do conjunto de respostas em grupo; considerar as possibilidades de avaliação prévia, durante a realização da aprendizagem e ao término das atividades; discussão dos métodos do professor (pp. 66-67).						

Tabela 1 Quadro resumo dos PCN's - Arte, 1ª parte.

As orientações didáticas sobre criação e aprendizagem no trabalho do professor são (BRASIL/SEF, 1997a, p. 69):

- A organização do espaço e do tempo de trabalho: adequação e flexibilização do ambiente de trabalho a proposta do professor e seus alunos;
- Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos: formas pessoais de registros das aulas e do processo dos alunos individual e coletivamente;
- A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em Arte: busca de elementos da realidade do entorno para enriquecimento das aulas;
- A história da Arte: conhecimento do professor para contextualizar a produção dos alunos com sua cultura e seu tempo;
- A percepção de qualidades estéticas: provocar a percepção estética do aluno, com desafios e estímulo à curiosidade;
- A produção do professor e dos alunos: a organização do trabalho do professor, antes, durante e depois das aulas em função da resposta do aluno e da continuidade de suas aulas.
- As atitudes dos alunos: desenvolvimento de atitudes com regras e de respeito para favorecimento da aprendizagem.

Estas diretrizes elaboradas nos PCN's elucidam os elementos básicos de cada linguagem a serem trabalhados em sala de aula como conteúdos, o que deve ser desenvolvido durante as atividades escolares pela valorização e enaltecimento da cultura estética entre as crianças, o que também é ansiado por nossa proposta. Relacionam ainda as possibilidades de trabalho com os Temas Transversais como conteúdos sociais de reflexão e aprendizagem, principalmente quanto à comunidade local. O trabalho por projetos também envolve a seleção de conteúdos das diversas áreas, desenvolvidos em torno de uma produção específica, podendo ser interdisciplinar. A proposta das Interatuações considera os conteúdos das linguagens artísticas e os integra na produção de um espetáculo apresentado pelas crianças. Quando encabeçados pela escola, coordenados por professores com a assistência de alunos, ações como estas, capazes de envolver as demais disciplinas do currículo escolar poderiam tornar-se projetos interdisciplinares nas escolas e despertar o envolvimento de toda a comunidade, incluindo funcionários, pais e vizinhança.

A segunda parte do documento divide características históricas e vertentes de trabalho entre as quatro linguagens. Porém há o esclarecimento de que é apenas uma maneira de

apresentação e que o professor deve estabelecer as relações entre elas e também com os demais componentes curriculares, como observamos em nossa pesquisa. Apesar das dificuldades locais para o oferecimento de todas as linguagens artísticas, o que se esperava com nos PCN's é que até o final da escolaridade, o aluno possa ter vivenciado a maior parte delas de forma aprofundada e contínua. Cada linguagem é apresentada como expressão e comunicação na prática dos alunos, como objeto de apreciação significativa e também como produto cultural e histórico, que apresentamos no capítulo 5, quando estudaremos o ensino das linguagens separadamente.

A enumeração dos conteúdos em todas as linguagens está dividida em produção, apreciação e reflexão, e serão detalhadas no Capítulo 5, Ensino das Linguagens Artísticas. A maioria das competências citadas nos parâmetros foi vivenciada em nossa proposta, que elaborou cuidadosamente os trabalhos desenvolvidos em cada linguagem e possibilitou em uma única atividade a realização de objetivos diversos na interação entre elas. Além disso, as formas de avaliação se adicionavam com a aproximação entre as linguagens, possibilitando a verificação do rendimento e envolvimento do estudante em etapas onde se mostrava mais habilidoso, e não em um momento único que pode não representar com veracidade a aprendizagem e o interesse da criança no decorrer do processo.

Consideramos imprescindível conhecer o percurso da evolução institucional do ensino de artes para que nossa proposta esteja inserida em um fazer crítico e operativo na formação da criança em idade escolar. Por meio dessas informações, compreendemos a estrutura do ensino brasileiro após todas as transformações sofridas no decorrer de sua evolução, assim como as concepções em que se baseiam os profissionais de ensino de arte atuantes hoje nas escolas e como podem organizar seu ensino. Já aquilo que se espera desenvolver nas crianças como competências e habilidades, o que se terá construído na formação dessas ao final do ensino fundamental é definido no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, que será estudado a seguir para o entendimento das diretrizes da educação de Brasília.

3.3 O Ensino de Arte em Brasília

O ensino de cada localidade deve observar não só as diretrizes nacionais, agrupadas nos PCN's, como também as orientações regionais, estaduais ou municipais (quando existem). No caso específico de Brasília, as diretrizes foram organizadas na esfera distrital pela Secretaria de Educação do DF e estabelecem caminhos didáticos para o Ensino Fundamental no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (GDF/SEE, 2002), que será estudada neste tópico. O modelo de ensino em Brasília, separado em Escolas Parque e Escolas Classes, se constitui uma particularidade da capital se comparada às outras cidades brasileiras.

O estudo de Maria de Souza Duarte (1983) será o principal apoio desse tópico, pelo levantamento histórico que apresenta sobre o ensino de Arte para crianças em Brasília até a década de 80. De lá até os dias de hoje, complementaremos as informações com os dados obtidos em entrevistas com os professores da rede atual e com as observações de nossa pesquisa. Essa retrospectiva foi importante para compreender o sistema de ensino estabelecido na capital, dentro dos aspectos gerais vistos nos tópicos anteriores. Para estudar a cidade, como um contexto para educação que nela se faz, iniciaremos por um breve histórico que também fundamenta experimentações artísticas dessa pesquisa:

A intenção de instalar a capital federal num ponto mais central do país já existia desde a época em que Salvador era a capital – 1578/1763. Mais tarde, com a instalação da primeira constituinte do império brasileiro, em 1823, o inconfidente José Bonifácio sugeria sua criação, dando inclusive o nome que deveria ser adotado pela cidade. O projeto não foi adiante, até que em 1891, com a primeira constituição republicana, foi reservada a área no planalto central a ser demarcada para a construção da nova capital. No dia 7 de Setembro de 1922, Brasília teve lançada sua pedra fundamental, quase um século depois de José Bonifácio propor a mudança. As obras iniciaram-se em 1956, tendo como responsável pelo projeto urbanístico o arquiteto Lúcio Costa, e pelo plano arquitetônico, Oscar Niemeyer. Vieram para a construção de Brasília mais de 30 mil operários de vários cantos do país, atraídos pela possibilidade de melhores condições de vida naquela que seria “A Capital da Esperança”. [...] Sua inauguração foi em 21 de abril de 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após 41 meses de árduo trabalho. No ano de 1987 a capital brasileira foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio Cultural da Humanidade pelo primor de sua arquitetura. A perfeição e delicadeza de seus traços arquitetônicos são de uma beleza única, com seus edifícios parecendo estar flutuando sobre os jardins floridos. [...] (LISTEL PUBLICAR, jun. 2004 a maio 2005, p. 5)

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (JK), Brasília surge em meio ao sentimento nacionalista-desenvolvista do final da década de 50 e da necessidade de interiorização do país. Seus ideais educacionais são influenciados pela educação criadora, de objetivos democráticos, que incluía atividades socializantes que seriam fundamentais na constituição de sua população composta de migrantes de várias partes do país e portadora de uma cultura diversificada (DUARTE, 1983, p. 9) Filhos de operários e políticos seriam

educados nas novas escolas que aqui nasceriam, já com a responsabilidade de serem integradoras dessas diversidades e de qualidade suficientemente atrativa para encorajar a vinda de tantos que deixariam tudo para trás pelo sonho de uma cidade nova e moderna.

O planejamento do sistema educacional da nova capital brasileira inicia-se em 1956 com a participação de Anísio Teixeira entre outros, e dialogava com o planejamento espacial da cidade concebido por Lúcio Costa. Distribuindo eqüitativa e equidistantemente as escolas, a educação elementar fica estruturada em centros compostos cada um por “um conjunto de 4 jardins de infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras” (DUARTE, 1983, p. 47). Em cada quadra, haveria um jardim-de-infância e uma EC. O jardim-de-infância seria o equivalente hoje à Educação Infantil, responsabilizando-se pela educação das crianças de 4 a 6 anos, na época. Com 4 salas cada um deveria atender 480 alunos em 2 turnos. As escolas-classe eram destinadas à “educação intelectual” da criança de 7 a 12 anos, como no Ensino Fundamental. A escola-parque era “destinada a complementar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área” (Idem, p. 47), incluindo biblioteca, museu, pavilhão para artes e atividades de recreação, atividades sociais, refeitório e orfanatos. Cada EP deveria atender em 2 turnos cerca de 2 mil alunos distribuídos nas suas diversas atividades, em frequência diária, revezando com o horário das EC (Idem, p. 48).

As EP's foram inspiradas numa experiência pioneira de Anísio Teixeira em Salvador, Bahia, para atender um bairro de população carente naquela região. Na sua inserção no Plano de Educação de Brasília, atenderia uma população heterogênea e de classes sociais variadas (DUARTE, 1983, pp. 94-95). Dentre as atividades artísticas e sociais desenvolvidas na EP's estavam incluídas música, teatro, dança, pintura, tecelagem, tapeçaria, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira, metal, encadernação, clubes, exposições, grêmios e educação física. O objetivo era tanto o de instrumentalizar a criança para o trabalho, quanto de vivência social integrada, com crianças de outras escolas, de várias idades e origens, promovendo a integração das crianças brasilienses e suas culturas para a formação de sua identidade.

Vários artistas também se mudaram para a capital, e produziram aqui trabalhos condizentes com a dialética sobre a qual se fundava a cultura de Brasília: o mais antigo e o mais novo do país (Idem, p. 49). A tradição trazida nas memórias dos migrantes, lembradas com saudosismos por canções, festividades, reuniões isoladas e aquilo que caracterizaria o Brasil moderno, a arquitetura de Oscar Niemeyer que daria ares de

monumentalidade à nova cidade. Esse sentimento de recomeço, de transformação motivava as concepções políticas, econômicas, sociais e educacionais no país.

Com a fundação da Universidade de Brasília e em 1962, do Instituto Central de Artes (ICA), a cidade vive uma movimentação cultural e entre os universitários, o gosto pela cultura era estimulado por eventos artísticos e pelas disciplinas de integração exigidas para todos os cursos que permitia a participação de estudantes de todas as áreas nas atividades do instituto, ainda integrante da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. A possibilidade de apreciação e experimentação da arte movimentava a cidade até a crise cultural de 1965 com a ditadura e as duras repressões a atitudes inovadoras de professores e alunos.

Em 1966, a idéia de construção de uma Escolinha de Arte associada à UnB é viabilizada com a constituição do Centro Experimental de Arte na Educação, CEAE, a partir da integração de interesses entre o ICA, a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia. Esse centro seria um espaço de experimentação de crianças de 3 a 17 anos e de estudantes estagiários que recebiam créditos pelas suas pesquisas e atividades, mas fechou logo em 1969, por restrições financeiras da Universidade (p.84). Essa experiência, segundo os dados da pesquisa de Duarte, aconteceu no mesmo espaço físico em que funcionou o Programa Infanto-Juvenil (PIJ) até 2006, quando se mudou para o Centro Olímpico da UnB. Neste formato, o programa atendia como creche crianças entre 2 e 10 anos e mantinha atividades em parceria com os departamentos da UnB, incluindo o Projeto Dante no PIJ, de aulas de Teatro que funcionou de 2000 a 2006 coordenado pelo Prof. José Mauro Ribeiro do Departamento de Artes Cênicas (RIBEIRO; MIRANDA, 2005), e que promovia um espaço de experiência em licenciatura para os alunos do Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas.

Este curso existe desde 1971, quando “o curso de Desenho e Plástica do Departamento de Desenho foi transformado em curso de Educação Artística para atender à formação de Professores para o ensino de arte no 1º e 2º graus” (DUARTE, 1983, p. 90). Mas desde então, luta para solucionar problemas como a falta de professores e a integração das disciplinas da Faculdade de Educação, que complementam a formação do licenciado, porém não tratam de maneira específica do ensino de Arte.

Assim como o CEAE, as EP's foram consideradas uma educação cara durante muito tempo, e significava uma disparidade entre a educação disponibilizada no Plano Piloto e nas cidades satélites. Porém, suas propostas, representaram uma experiência única para muitos que puderam vivenciá-las, tanto alunos quanto professores. Os ideais de uma educação nova que orientariam o sistema educacional de Brasília, motivava o trabalho dos profissionais engajados em seu funcionamento. Se na EC eles não conseguiam se efetivar

na prática, já que muitos professores seguiam padrões tradicionais de ensino, na EP os novos métodos, o diálogo, a experimentação era a grande novidade para todos incluídos nesse processo em construção (idem, p. 96). Para Clélia Capanema, uma das pioneiras da Educação no DF, a experiência das EP's antecipava os anseios da educação libertadora quanto à criatividade, e precede a educação realística que situa o aluno no mundo tecnológico contemporâneo como centro e fim desse processo (in: DUARTE, p. 97). Já nesse período, buscavam registrar a contribuição desse sistema na formação do aluno, como foi feito em nossa pesquisa (Ver quadro resumo Tabela 5):

Em 1970, a Coordenação de Educação Primária realizou sondagem entre alunos egressos do Centro nº 1 de Educação Primária (formado pelas Escolas-Classe da 107, 108, 307 e 308 e Escola-Parque da 308 sul), para saber 'em que medida uma educação nos moldes da propiciada pelo Centro nº 1... contribuiu para o desenvolvimento das capacidades gerais e da formação dos seus educandos'. A pesquisa atingiu 111 alunos egressos em 1968/69, de um total de 417, medindo-se aspectos quantitativos (notas) e qualitativos (entrevistas com professores dos alunos, avaliando atitudes). 'No que se refere aos aspectos quantitativos, 31,1% dos alunos apresentavam rendimento escolar considerado ótimo, só 6,7% tinham fraco rendimento. No que se refere a atitudes, segundo seus professores, 92 (82, 8%) alunos eram bastante responsáveis; 72 (64,8%) revelavam grande poder criativo; a socialidade em geral era muito boa, apenas 5 alunos (4,5%) tinham problemas de relacionamento, 93% demonstravam interesse por artes... índices sempre muito bons também em capacidade de percepção, autonomia de aprendizagem, facilidade de expressão...' [...]. (DUARTE, 1983, p. 97)

Esse tipo de pesquisa é usado para demonstrar a importância da vivência artística na formação da criança. Como é difícil precisar a quantificação desses dados que muitas vezes não se apresentam em números, vários recursos qualitativos são empregados na tentativa desse registro. Em nossa pesquisa essa importância foi verificada por meio de questionários aplicados aos pais, relato de experiência dos alunos e entrevista com professoras e a coordenadora da EC 403N. Na análise destes verificamos, por exemplo, que 40% das respostas dos pais do Grupo 2 identificam melhorias na aprendizagem da criança e maior interesse nas atividades da escola com a participação dela no projeto. Outras informações igualmente significativas para a avaliação da pesquisa são apresentadas nos Apêndices C e D, na avaliação dos participantes.

Muitos fatores podem colaborar para uma educação em Arte que apresente resultados satisfatórios como estes. Nos depoimentos de Paula Prates e Leda Pires analisados pela pesquisa de Duarte (pp. 98 e 99), alguns fatores são apresentados e podem ser considerados ainda hoje como determinantes na qualidade do processo de ensino-aprendizagem: a carga horária, a capacitação do professor e sua remuneração. Prates compara as experiências de ensino de Arte em período integral, alternando turno com conteúdos de sala de aula, e experiências de aulas de Arte de 50 minutos dentro do horário de aulas. Pires relembra o alto nível dos profissionais que vinham para Brasília, selecionados em concurso nacional, mantendo uma formação com orientações no horário

complementar e no seu caso, recebendo o triplo do que ganhava na sua cidade de origem, Rio de Janeiro.

Além do sistema de ensino, outras iniciativas tornaram-se fundamentais para a fruição artística das crianças na cidade, como as Escolinhas de Arte mantidas nas Bibliotecas da Fundação Educacional, a Escola de Música de Brasília, a Fundação Cultural do DF que promovia atividades em artes cênicas, visuais, literárias e musicais, não obrigatórias aos estudantes e acompanhadas de professores especializados em educação artística, encarregados de uma apreciação crítica das apresentações (Eurides Brito, in: DUARTE, 1983, p. 112), além de projetos como o Projeto Criança, nascido em 1980 com o objetivo de dinamizar o teatro infantil no DF (p. 113). Em 1980, o relatório de atividades da FCDF constatou que quase a metade da população de todo o Distrito Federal já havia participado de suas atividades (p. 114).

Até a consolidação da maneira de viver da cidade, e conseqüentemente de sua vida cultural, muitas iniciativas foram importantes também para a maneira de educar da capital. Infelizmente, nem todos os ideais apresentados no plano educacional inicial da cidade puderam se concretizar e dificilmente sobreviveram após quase 48 anos de transformações. O principal diferencial no ensino de Arte no Ensino Fundamental de Brasília hoje continua sendo as Escolas Parque, que ainda se mantêm no Plano Piloto. Porém, a relação entre EP e EC não é mais a mesma, e os princípios da integração e da vivência social da criança não são mais prioridades. Com as mudanças de governo no Distrito Federal, mudanças significativas se sucederam na educação. As EP's atualmente, atendem cada turma apenas uma vez na semana, em um turno que substitui o horário de aula da EC. Ou seja, os alunos de uma turma na EC são recebidos semanalmente na EP. No dia de EP não há aula na EC. Portanto, o aluno passa 4 dias na EC e um dia na EP por semana. A turma da 2ª série A de 2007, por exemplo, tinha aulas na EP todas as terças-feiras. Nesse dia, outras turmas da mesma série das EC's vizinhas completam o turno de alunos que a EP recebe naquele dia. A rotina da EP, por sua vez, fica dividida em séries por dia da semana (Exemplo: segunda-feira: 1ª série; terça-feira: 2ª série, etc.). Esse foi um dos motivos que inviabilizou a aplicação da proposta desta pesquisa na EP, pois semanalmente, ocuparíamos o horário inteiro de um professor.

Além disso, os alunos freqüentam as aulas em sistema de rodízio, ficando apenas 50 minutos com cada professor, em cada linguagem, incluindo nesse tempo o período de troca de salas. A relação entre eles não é dialógica e são raros os trabalhos coletivos que integrem as áreas de Teatro, Música, Artes Plásticas e Educação Física. Com relação à EC esse contato é inexequível, visto que no dia de EP de seus alunos, os professores se

reúnem para coordenação pedagógica na escola. E ainda que fosse possível o deslocamento até a EP, no dia em que elas não estariam em sala de aula, são os professores da EP que estão, o que inviabiliza o encontro de todos.

Dificuldades como falta de transportes impedem iniciativas como a visitação de espaços de arte e integração com outras escolas. A falta de materiais básicos é uma reclamação constante dos professores, principalmente no caso da música, pelo custo que demanda a aquisição e manutenção de instrumentos. A realidade do profissional de educação em Brasília, hoje, ainda é tida como uma das melhores do país em relação à remuneração. Porém, o alto custo de vida na cidade não a torna significativa, além da falta de um plano de carreira, de garantias mínimas como plano de saúde, que decepcionam as expectativas destes professores. A estratégia adotada recorrentemente para suprir a carência de profissionais em sala de aula é a contratação de professores por contrato temporário, com o prazo máximo de 2 anos, que não viabiliza o envolvimento desses com a escola, com a comunidade, agindo sempre a curto prazo. E nem também os direitos trabalhistas que ao professor concursado são garantidos: férias, 13º salário, seguro desemprego, etc.

A proposta do atual governo prevê o retorno à educação integral, mas ainda não esclarece as condições que possibilitarão essa mudança. A orientações da Secretaria de Estado de Educação para o Ensino Fundamental estão apresentadas no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (CEBEP), em dois volumes: um de 1ª a 4ª série e outro de 5ª a 8ª. Relembrando a faixa etária observada nessa pesquisa, nos ateremos à análise apenas do primeiro volume. O CEBEP foi elaborado em versão experimental em 2000 e após 2 anos, publicado em versão definitiva para ser seguido em toda escola da rede pública do DF. Como continuidade às diretrizes dos PCN's, preocupa-se com o desenvolvimento integral do educando, sua formação para a cidadania, para prosseguimento nos estudos e para o mundo do trabalho. A proposta curricular baseia-se em competências e habilidades, que disponibilizam “na estrutura cognitiva, recursos mobilizáveis que assumirão sua postura em sinergia, objetivando um agir eficiente em situações complexas da vida” (GDF/SEE, 2002, p. 17). A Arte como componente curricular é articulada de maneira especial aos Temas Transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais). Valores e atitudes a serem desenvolvidas durante as séries iniciais enfatizam a comunicação e os intercâmbios.

Os eixos de trabalho específicos para o Ensino de Arte, apresentados em três grupos, devem ser trabalhados em conjunto a cada atividade, a partir de um mesmo tema gerador, e estão definidos da seguinte maneira (Idem, pp. 32-32):

EIXOS	ATIVIDADES	
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PRODUÇÃO	Expressão, construção, representação, experimentação e uso da linguagem artística.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	APRECIÇÃO	Recepção, percepção, decodificação, interpretação e fruição da arte e do seu uso.
CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL	CONTEXTUALIZAÇÃO	Situar o conhecimento do próprio trabalho, dos colegas e da arte como produto social e histórico; Desvelar a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

Tabela 2 Eixos do Ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental do DF.

Além disso, há uma orientação para trabalhos com projetos, ou projetos de trabalho, como estratégia de organização dos conhecimentos para a aprendizagem significativa e contextualizada (p. 33). Como competências para essa etapa, enumera:

Perceber-se como pessoa humana com dignidade, fruto do amor incondicional de Deus, capaz de amar e de sentir-se amada. Compreender a cidadania, observando as transformações sociais que visam o bem-estar comum, participando de questões da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo. Ler, escrever e produzir com autonomia, em diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, artística, corporal, religiosa – para interagir com o outro, expressando-se, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação. Interpretar e analisar diferentes fontes de informação, questionando e fazendo articulações com várias áreas do conhecimento, sendo capaz de resolver problemas do cotidiano. Conhecer e valorizar a diversidade natural e sociocultural brasileira, posicionando-se a respeito, diante de seus diferentes aspectos, como meio pra construir, progressivamente a noção de identidade nacional. Perceber-se parte integrante, dependente e transformadora de um todo maior e dinâmico, buscando sua compreensão e interagindo com as outras partes. Aplicar conhecimentos referentes à saúde, à ética, ao meio ambiente, à educação sexual e à pluralidade cultural, em diferentes situações cotidianas, para a melhoria da qualidade de sua própria vida e da vida dos outros. Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente, em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos. Adotar postura coerente e flexível diante das diferentes situações da realidade, questionando-a e buscando soluções, respaldando-se progressivamente numa consciência crítica e bem formada. (GDF/SEE, 2002, p. 34-35)

Estas competências foram buscadas na aplicação prática em cada atividade através do conhecimento artístico, em concordância também com os eixos de trabalho sugeridos. As habilidades e os procedimentos para alcançá-las estão delimitadas para cada uma das séries, além de contribuições à prática pedagógica e medidas adaptativas para a educação especial. Tendo estes pontos em vista, partimos para a aplicabilidade de uma proposta que estivesse em concordância com esses objetivos, mas que principalmente, se pautasse na integralização de todos os fatores juntos (conteúdos, objetivos, competências, habilidades, avaliação). Para isso adotamos a interdisciplinaridade como principio dessa educação integral que estudaremos a seguir.

4 A CRIANÇA, A ARTE, A EDUCAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE

4.1 A interdisciplinaridade na Educação

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.

Ivani Fazenda

A palavra interdisciplinaridade denomina a propriedade de interdisciplinar, “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento; que é comum a duas ou mais disciplinas” (HOUAISS, 2001). Ainda “pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento” (FERREIRA, in: FAZENDA, 1999, p. 22). Essa característica tornou-se comum na contemporaneidade, onde muitos conteúdos, conceitos, informações, estudos, pesquisas têm se desenvolvido com fundamentos de duas ou mais áreas de conhecimento ao mesmo tempo. Ou ainda inaugurando novas áreas *entre* disciplinas, aproximando limites destas e criando novos ramos de estudos em fronteiras antes inexploradas.

A educação pós-moderna⁸ também precisou adaptar-se a essa nova realidade, de informações entrecruzadas, de objetos de estudos comuns a várias áreas de conhecimento, que precisam ser observados de pontos diferentes, porém complementares, para ampliar a compreensão de quem os observa e acercá-la da noção do todo. O cartesianismo, a separação ser humano e natureza, a fragmentação departamental, as divisas rígidas de conhecimentos especializados, desconexos ou disciplinados, cederam gradativamente lugar a concepções mais abrangentes, preocupadas em estabelecer relações com a vivência daquele que aprende e por isso mais dinâmicas, orgânicas e mais próximas da integralidade. Dessa forma, “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional [privilegio de poucos]. Tenta, pois, o diálogo com as formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas” (FAZENDA, 1999,

⁸ Conjunto de rupturas em diversas áreas, não só temporais ou culturais, do fim dos anos 50 e início dos 60, também entendido como capitalismo tardio. (JAMESON, 1997, pp. 27-79)

p.17). A origem dessa concepção está na visão holística, o pensar integrado, do “século VI a.C., [quando] o mundo e seus elementos eram vistos como uma unidade. Essa cultura não separava filosofia, ciência, arte e religião: havia apenas o ‘conhecimento’, a investigação do fenômeno em sua totalidade [...]” (Idem, p. 19)

Para que realmente aconteça a interdisciplinaridade entre duas ou mais áreas de conhecimento, é preciso trabalhar a fundo elementos estruturantes de ambas, numa mesma proporção. Uma disciplina jamais poderá utilizar a outra simplesmente como meio para comunicar ou desenvolver aquilo que lhe é de interesse particular. O tema, a proposta, o conteúdo precisa ser necessariamente de interesse e aplicabilidade de todas as áreas envolvidas no processo interdisciplinar e nenhuma pode se sobressair às outras. Pelo caráter plural da interdisciplinaridade, é realmente necessário que haja conhecimentos aprofundados em cada disciplina e a aplicação desse princípio se dá com a formação de uma equipe, na qual cada integrante seja conhecedor na sua área de formação ou atuação e esteja aberto e disponível para o diálogo, para a troca e para a inovação. Para Ivani Fazenda, o pensamento interdisciplinar pode ser sistematizado em projeto, mas com algumas especificações:

Um pensar nesta direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um *ato de vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor. (FAZENDA, 1999, p. 17)

Quando a necessidade de um grupo demanda a elaboração de um projeto, e nele, todos se envolvem através de responsabilidades individuais que garantirão a sensação de pertencimento ao projeto, temos uma ação interdisciplinar. Essa ação, esse jogo, deve dar-se de forma espontânea, proposto e não imposto e ser relativo a uma necessidade real de todos aqueles que compõem o grupo. Na escola isso deve se verificar tanto entre professores, quanto alunos. O pensamento interdisciplinar provoca uma rede horizontal de atitudes, possíveis na medida da capacidade de cada elemento, e fundamentais como peças-chaves no todo.

Ana Mae Barbosa (1988) questiona a real existência da interdisciplinaridade na educação e principalmente na arte-educação. A autora denuncia o aumento da quantidade de experiências que se auto-denominam *interdisciplinares*, mas que na verdade, não podem passar de tentativas ineficazes, apenas multi ou pluridisciplinares⁹ por se comporem por

⁹ Gê Orthof cita Heidi Jacobs para diferenciar estas nuances de relacionamento entre as áreas de conhecimento. Segundo o autor, multidisciplinaridade seria a “justaposição de várias disciplinas focadas em um problema, sem uma intenção correta de integração” e pluridisciplinaridade “a justaposição de disciplinas que são percebidas como relativamente afins” (ORTHOF, Geraldo. In: MARTINEZ, 1995.)

duas ou mais áreas, mas que não conseguem estabelecer entre si uma comunicação e integração de saberes realmente eficientes. Ou por subjugar o valor de uma em relação a outras, sendo a primeira utilizada apenas como meio para o desenvolvimento de questões pertinentes às demais. Esse tipo de experiências perpetua um antigo preconceito e hierarquização infundada entre as áreas de conhecimento, reforçados pelo cientificismo e pelo funcionalismo da educação, que deveria preocupar-se exclusivamente com sua aplicabilidade no mercado de trabalho, em que o conhecimento do indivíduo importava apenas para o aperfeiçoamento de sua capacidade de produzir o que a sociedade precisava consumir.

A atitude interdisciplinar está mais preocupada com o criar, inovar, ir além. É a ousadia da busca, da pesquisa, é um exercício do pensar, num construir, baseado na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro, na passagem da subjetividade para a intersubjetividade (FAZENDA, 1999, p. 18). Essa atitude, assim como nas relações simbólicas da Arte, deve estabelecer sentido para uma coletividade, que compreende o mesmo signo (a necessidade do projeto), mas com particularidades da própria subjetividade (símbolo, motivações individuais, pesquisas autônomas dentro de um processo conjunto).

O pensar interdisciplinar fundamentou tanto a forma, quanto o conteúdo da prática corporal das Interatuações Artísticas, que se propõe a formar o educando em diferentes linguagens a partir de um mesmo objeto de estudo. Nela, o corpo é a zona *inter* onde todas as informações se encontram e se inter-relacionam. Nessa proposta, a interdisciplinaridade ocorre no corpo da criança, que por meio de uma mesma experiência absorve informações sobre sua movimentação, sua visualidade, sua musicalidade, sua teatralidade, enquanto questiona, reflete e se posiciona sobre os conteúdos apreendidos. Objetivamos um processo de ensino onde a criança possa comunicar-se por completo, ser a própria mensagem e falar por meio dela. Que não precise estar na aula de matemática para expressar um pensamento lógico, ou numa aula de Artes Plásticas para expor visualmente suas idéias. Essa disciplinaridade é rompida através do entendimento do corpo como uma constante na aprendizagem da criança e da necessidade da reflexão sobre seu lugar na formação do indivíduo, instigada por Márcia Strazzacappa:

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem da dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. **Nós somos nosso corpo.** Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da

outra é o tipo de indivíduo eu estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, abr. 2001, p. 69, grifo nosso)

O corpo (e mente, e sentimento, e voz, e personalidade, e cultura) está presente no contato da criança com a vida e é o próprio canal desse contato, por meio da percepção. Os estímulos que recebe são simultâneos e complementares e nesse momento não existe limites entre o que é sonoro, tátil ou visual. O cotidiano é a motivação principal e o corpo a manifestação do pensamento interdisciplinar que o investiga. Para se comunicar com o mundo o corpo utiliza diferentes linguagens, igualmente indistintas em sua origem. Porém, desde a infância, passamos por aparas e rotulações, muitas vezes no ambiente escolar que condicionam um comportamento adulto diferenciado da atitude da criança, mas nem por isso mais maduro ou mais completo. Somos ensinados a desenhar, mas não como fazíamos anteriormente; a dançar, mas não como descobrimos com nossas músicas e experimentações; a criar não de forma livre e a partir de uma motivação pessoal, mas delimitados por um tema, um suporte, um material, uma ação, que sempre restringirá o potencial expressivo de nossas produções, agora denominadas por uma disciplina.

A criança, entendida como esse ser pertencente a variados meios num mesmo tempo tornou-se um objeto de estudo interdisciplinar e aqui é vista por essa perspectiva múltipla. Para compreendê-la foi preciso percorrer um caminho rizomático que nos levou a percepção de seus vários aspectos, estudados sob o prisma de diversas áreas, as quais interessadas nas suas particularidades, nas peculiaridades de sua linguagem, no jogo infantil, tornaram-se parceiras nos estudos da Arte, como a Antropologia, Sociologia, Lingüística e História. Além dos jogos, o seu desenvolvimento, seus desenhos, suas brincadeiras, despertaram o interesse da Arte, da Psicologia, da Educação, da Comunicação, da Literatura e vêm agregando novas informações a conceitos bases de cada uma delas.

Na arte-educação da contemporaneidade para a criança de hoje, é essencial que se permeie as intenções de ensino com conhecimentos de outras linguagens artísticas, com a produção de arte atual, com os estudos de outras áreas de conhecimento e principalmente com a experiência da própria criança, seus interesses e questionamentos, ampliando suas opções de gosto e despertando nela o valor pela apreciação de arte.

4.2 Interdisciplinaridades Artísticas

A dança é um modo de expressar histórias, músicas, artes e outras coisas também

Antônio C., 10 anos

Na produção artística de hoje, vê-se o grande crescimento de diálogos entre as várias linguagens artísticas e ainda a influência de estudos de Física, Química, Biologia, Tecnologias, interferindo substancialmente nos produtos de arte atuais, com novos materiais, novos suportes, novas mídias, bem como espaços alternativos e uma nova relação de interatividade com o público.

Porém essa troca não é novidade na história da humanidade e suas manifestações culturais. Em estudo feito por Fernando Villar (2003a) sobre o histórico das relações interdisciplinares em Arte, observamos que a origem dessas práticas poderia remeter a séculos antes de Cristo (VIII a.C. a VIII) no oriente, no Natya-Sastra, o manual indiano para artistas cênicos, que já tratava da integração do Teatro com a Literatura, elemento visuais e musicais. De lá às inter-relações na produção artística contemporânea, existe um amplo caminho traçado por conversas e pelo esmaecimento das fronteiras entre linguagens. Os festivais gregos, o renascimento italiano, a ópera barroca, as vanguardas históricas entre o final do séc. XIX e início do XX e do pós-Segunda Guerra, “apresentam impulsos interdisciplinares claros [...] e uma necessidade de estudos de um fenômeno interdisciplinar entre as artes” (VILLAR, 2003a, p. 116).

Nessa abertura ao diálogo, à troca e interpenetrações, destacamos características próprias da linguagem cênica, que pela natureza espetacular (artes do espetáculo) proporcionam profundas relações com a visualidade, a sonoridade e o movimento. Esse potencial interdisciplinar do Teatro, por exemplo, tem aberto portas para demais linguagens artísticas, irrigando as produções cênicas de elaborações plásticas, sonoras, corporais, textuais que ampliam os limites das pesquisas artísticas e processos criativos, suscitando cada vez mais as teceduras de informações complementares e interligadas, que engrandecem a significação dos elementos que se comunicam em cena com o espectador. No cotidiano, as comunicações também se modificaram, os canais se imediatizaram, a visualidade torna-se cada vez mais forte na vida contemporânea. Evidentemente, essa nova realidade precisaria ser acompanhada pelas manifestações artísticas, que buscam em

outras áreas recursos mais eficazes para poder falar (mostrar, cantar, dançar, apresentar) a este novo espectador, leitor ativo e interferente, e por isso também autor da obra.

Historicamente, o diálogo construído entre duas ou mais linguagens artísticas, contribuiu significativamente para mudanças ou ramificações de eixos, interferindo seriamente nas produções e nas elaborações dos artistas. Para citar alguns exemplos, explanaremos sobre trabalhos, que assinalaram em algum momento para um diálogo profundo entre linguagens, estabelecendo assim criações inovadoras, que desafiaram padrões de uma época ou de uma estética.

Wasly Kandinsky estabeleceu uma relação entre as cores e as vibrações sonoras. Assim para cada composição haveria uma música particular resultante da união desses sons e suas freqüências. As telas de Pollock tiveram suas dimensões ampliadas para abrigarem os desenhos dos gestos indisciplinados que direcionavam a aplicação das tintas enquanto o artista caminhava sobre elas. O balé triádico de Oscar Schlemmer propôs uma relação entre cores, formas, movimentações e ritmos, compondo uma espécie de partitura corporal no espaço, onde cada elemento se movimentava de acordo com um ritmo próprio. Pina Bausch desenvolveu uma forma de trabalho com seus bailarinos que privilegiava suas experiências de vida, trazidas à cena como essência para o movimento e para a relação entre eles nesta nova arte denominada Dança-Teatro. F. Murray Schafer criou uma metodologia de notação musical que permitia a representação dos sons por símbolos personalizáveis, integrados em partituras pessoais. Rudolf Laban elaborou também um sistema de notação, porém para a Dança, através do desenho de gráficos que representavam a composição de um movimento quanto à sua velocidade, seu espaço, peso e fluência.

Na produção contemporânea são cada vez mais freqüentes os experimentos de interações artísticas na elaboração de um produto comum, seja ele cênico, de dança, plástico ou musical. A ópera permite a apreciação de uma composição musical através da teatralidade. No Teatro, são cada vez mais comuns as relações com a expressividade dos corpos e a preocupação com um espaço sonoro construído por recursos diversificados. Estilos de música como o *hip hop* evocam uma movimentação particularizada, bem como uma produção imagética e toda uma caracterização indumentária própria. A literatura percorre ainda espaços híbridos entre as diversas linguagens. Nesse sentido, apresentamos aqui uma sistematização, de algumas experiências artísticas que aproximam elementos das linguagens, ou que foram possibilitados por novas tecnologias. Também transformações em uma linguagem possibilitadas por mudanças de perspectivas na exploração de seus elementos próprios:

	ARTES PLÁSTICAS	DANÇA	MÚSICA	TEATRO
ARTES PLÁSTICAS	Fotografias usadas para pintura, desenho sobre película no cinema, animação	<i>Body-Art, Performance</i> , obra de Pollock	Obra de Kandinsky	Fotografia, Pintura, Desenho com uso de modelos ativos, <i>Performance</i>
DANÇA	Espectáculos visuais, interação com luzes ou projeção de imagens, dança geométrica de Oscar Schlemmer, vídeo-dança	Balé contemporâneo, exaustão física de bailarinos, controle racional de movimentos	Caracterização de estilos de Dança de Salão, como bolero, tango e samba; balé, <i>street-dance, hip hop</i> , dança afro	Dança-Teatro de Pina Baush, uso da fala por bailarinos em espetáculos contemporâneos
MÚSICA	Partituras desenhadas de Murray Schafer, composições do romantismo inspiradas em pinturas	Trabalhos parceiros entre músicos e coreógrafos, dança com música ao vivo	Mixagens, música eletrônica, música de DJ	Ópera, vídeo-clipe, apresentações performáticas
TEATRO	Cenários, figurinos, iluminação, objetos de cena, maquiagem teatral e seus planos, contracena com imagens	Teatro-Dança, teatro-físico, <i>butoh</i> , preparação corporal de atores, coreografias de cenas	Sonoplastia, produção acústica da cena, efeitos sonoros, preparação vocal de atores, coro, musicais, teatro musical	Teatro-fórum, peça didática, teatro do invisível, metateatro

Tabela 3 Quadro de exemplos de Interdisciplinaridades Artísticas.

Esses são apenas alguns exemplos dos diálogos que já ocorrem em relações interdisciplinares na Arte, sem considerar ainda as outras áreas de conhecimento que têm transformado o fazer artístico de nosso tempo. No Teatro, estudamos as relações das cores e sua interação com a luz, elaboramos planos, croquis, plantas de cenários, figurinos, maquiagens, o que só é possível com a compreensão de princípios da linguagem visual, para a estruturação e produção de sentido nessas representações. A interpenetração entre Dança e Teatro tem gerado experimentações mais expressivas na dramatização, a partir de um estudo aprofundado do corpo, suas sensações, sentimentos e intencionalidades. Há ainda explorações metalingüísticas, que utilizam a própria linguagem teatral para explicar ou reinventar o fazer, como é o caso de algumas metodologias como o teatro-fórum, o teatro do invisível, utilizados como recursos do Teatro do Oprimido (Augusto Boal) para transformarem um comportamento social através da técnica teatral.

No tópico anterior, ponderamos que para que ocorra interdisciplinaridade, é essencial a integração das áreas envolvidas com profundidade, e que nenhuma delas se aproveite ou se sobressaia às demais. Poderemos, portanto, classificar o Teatro que se associa de forma interdisciplinar e eficaz com a Dança e as Artes Plásticas, por exemplo, ainda de Teatro? O que acontece nesses casos é o surgimento de zonas híbridas, de novos campos entre áreas, com características escorregadias e fugidias para definições. A necessidade fragmentária de classificar e conceituar tem-se mostrado infértil e suscitado discussões desgastantes quanto à produção artística atual (VILLAR, 2003a). Observamos que os seus grandes saltos, as grandes conquistas acontecem hoje na transposição das fronteiras e na

abertura ao diálogo, que rompem limitações de conceitos anteriores e demandam a formulação de novos termos.

Em meio a essas novas manifestações e imbricado do pensamento interdisciplinar, cunha-se o termo Performances Artísticas. Sem pretender ser uma definição ou categoria, a expressão vem sendo usada para denominar as ações preparadas e observadas, que privilegiam o aqui e agora, que abraçam uma pluralidade de linguagens e conhecimentos, e que escapa às categorizações já existentes (VILLAR, 2003b). Sem a pretensão de construção de um conceito, o autor afirma:

Assumir-se a multiplicidade de significados atrelados ao significante performance é condição inicial para seu entendimento. Sabemos que performance tem orientado, inspirado e/ou desobstruído teorias e práticas de sociologia, antropologia, lingüística, psicologia, filosofia, neurologia, artes cênicas, artes plásticas, música e dança, entre outros campos de conhecimento. Essa amplitude conceitual pode provocar um desconforto com a abrangência desconcertante e escorregadia dos múltiplos significados de performance como conceito, como objeto de estudo, como gênero artístico ou como metodologia de crítica e pesquisa. [...] Na observação do desempenho humano, performance pode também significar comportamentos que se repetem. Ou ações cotidianas que são ensaiadas ou preparadas – e observadas. (VILLAR, 2003b, p. 72)

A ânsia por se borrar limites, de interpenetrações entre áreas de conhecimento, espelha talvez um desejo de retorno a uma expressão integral, única, total e coesa. No nosso corpo impressões cognitivas, emotivas, físicas, artísticas, afetivas se comunicam e transpassam através da expressão, informações sobre nosso estado interior. Com o amadurecimento e as formatações sociais aprendemos a dissociar e dissimular algumas dessas informações, para assim melhor se encaixar num padrão exigido, para corresponder à expectativas alheias, para manifestar o que seja interessante em determinado momento. Ao nosso redor, apresentam-se a todo instante mensagens desconexas, entre o que se vê e o que se ouve, entre o que se diz e o que se faz, entre o que se mostra e o que não pode ser revelado, o que se aprende e o que se vive.

É senso comum dizer o quanto crianças são sinceras. Isso pode dever-se ao fato de que ela não precisa agradar, ou contradizer o que pensa no discurso que expõe. Quando criança, numa brincadeira é possível aprender, cantar, divertir-se, dançar, sentir, chorar, sorrir, construir, desfazer, tudo ao mesmo tempo. Antes de nos dizerem como as coisas deveriam ser, uma roupa, um objeto, uma palavra, uma pintura poderia ser o que precisássemos que elas fossem, como ocorre na representação simbólica da criança. Daí em diante em sua (de)formação, cada coisa adquire seu lugar definido. Cada bicho é um bicho, cada pessoa é ela mesma, cada rabisco é apenas um rabisco. Assim desaprendemos a criar.

O ensino artístico, da forma como é pensado nessa pesquisa, baseado na interdisciplinaridade e na contextualização da arte contemporânea, surge como a

possibilidade de retorno a essa expressão verdadeira, integral e multireferenciada. Experimentar o conhecimento artístico de forma integrada abre portas para uma percepção viva e internalizada através do corpo no fazer artístico. A nova realidade da produção de Arte atual deve apresentar-se com urgência nesse ensino e contextualizar as atividades do estudante com aquilo que acontece ao seu redor. E assim conhecerá Arte, suas estruturas fundamentais para compreender sua própria produção, a dos colegas e a da humanidade que constitui o acervo histórico de seu tempo e de sua cultura.

A experiência corporal proposta por essa pesquisa baseia-se nessas competências e princípios apresentados para a proposição metodológica de Interações Artísticas na cena da criança, cuja denominação discutiremos no próximo tópico.

4.3 O conceito de Interatuação

A denominação elaborada para indicar o processo de experimentações artísticas interdisciplinares, formulado e aplicado nessa pesquisa, é pensada não como uma necessidade de classificação, mas de diferenciação entre outros procedimentos existentes e registrados em nossa bibliografia. Nesse histórico de aprimoramentos de mecanismos de ensino de Arte, muitas experiências foram bem sucedidas e provocaram repercussões frutíferas até nossa contemporaneidade. Permaneceram nos espaços de educação e são reproduzidas de formas variadas, mantendo-se vivas pelo enriquecimento que adquire na absorção do novo, das características próprias daqueles que as utilizam, e as renovam continuamente.

Porém, alguns casos de insucessos, podem ser identicamente marcantes. Aqueles que os vivenciam, depois de uma péssima experiência, naturalmente manifestam atitudes defensivas quanto a propostas que apresentem alguma semelhança com as anteriores. Infelizmente, alguns experimentos pretensamente interdisciplinares vivenciados na escola, atualmente, tem semeado esse sentimento em muitos jovens que acabam se afastando do gosto pela Arte, ou atribuindo a ela valores deturpados remanescentes dessas vivências. Na tentativa de nos afastarmos dessas pré-concepções, estudamos a possibilidade de uma terminologia que identificasse as características próprias da pesquisa e de seus fundamentos primordiais.

Não pretendemos encerrar ou limitar numa palavra nossa proposta, que permanece aberta a novas concepções e às adaptações que podem surgir com outras vivências. A flexibilidade e a penetrabilidade são características contemporâneas desse estudo e aqui consideradas suas grandes vantagens. Pode ser explicada como um processo de aprendizagem promovido pela experiência corporal da criança, estimulada pela interatuação de estímulos artísticos integrados na composição cênica. Esse processo, estudado, elaborado, relatado e analisado neste trabalho, inicia-se no relacionamento necessário entre todas as linguagens nele envolvidas, numa espécie de rede, ou trama que significa um cruzamento multidirecionado e horizontal de várias informações e suas interpenetrações. A esta relação denominamos **INTERAÇÃO**.

A palavra interação significa:

Influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; *ação recíproca* de dois ou mais corpos; atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem - diálogo, trato, contato; conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre

grupos de uma comunidade, [...] relação entre duas variáveis em que a resposta não seja a mera soma de ambas. (HOUAISS, 2001, grifo nosso)

Essa ação recíproca é esclarecida na decomposição da palavra. O prefixo *inter* compreende a idéia de 'entre, no interior de dois; superposição; aproximação; introdução; transformação; o mais profundo; o mais interior; completamente interior'. (HOUAISS, 2001). Além da troca recíproca, reforça a necessidade da profundidade nessa relação, que estabelece uma transformação nos elementos que a estabelecem, por meio de uma abertura a este diálogo, a esta aproximação.

Já ação, remete-nos a:

Disposição para agir; atividade, energia, movimento; modo de proceder; comportamento; efeito de alguém ou algo sobre outra pessoa ou coisa; influência; fato inesperado; acontecimento, ocorrência; atividade surgida da livre intenção de um agente, e portanto não submetida a qualquer compulsão ou poder coercitivo; atividade prática, concreta, que intervém no real em contraste à passividade de uma atitude puramente especulativa ou teórica; [ou ainda, já especificando características da Arte] a sucessão de acontecimentos que constituem o entrecho ou assunto de peça teatral, romance, filme etc.; intriga, enredo; assunto geral de um quadro, de uma escultura, de um grupo plástico etc.; movimento captado pela câmara em uma filmagem ou gravação; seqüência dos acontecimentos no enredo de uma narrativa literária, teatral, cinematográfica etc. (Idem)

A ação denomina o efeito de um elemento sobre outro, com intencionalidade, ou o conjunto de acontecimentos que se sucedem rumo a um objeto total. A AÇÃO, focada na cena, comunica efetivamente quando todos os símbolos apresentados condizem para comunicar uma mesma mensagem. Esta ação comum resultante e além do somatório das ações específicas de cada elemento na cena, chamamos de *inter* ação. Ela deve estabelecer-se no relacionamento entre elementos selecionados como atuantes, presentes em cena e portadores de um significado compreendido pelo espectador. Quando todos esses elementos apontam para uma mesma direção, produzem sentido coeso, dialogam entre si, produzem informações significativas, comunicativas e influentes na percepção tanto de quem está em cena – e que, portanto, contracena com sons, imagens, pessoas e suas movimentações –, quanto para quem presencia a ação, vê, ouve, sente, questiona, associa. Assim, a presença cênica de expressões de cada linguagem não seria de forma alguma passiva, mas sim sempre em estado de ATUAÇÃO.

Significados complementares podem ser buscados em outros termos como INTERCOMBINAÇÃO (ato ou efeito de intercomunicar-se; comunicação recíproca de um para outro), INTERCONEXÃO (ligação, relação entre duas ou mais coisas, entre dois ou mais fenômenos, sistemas etc.), INTERDEPENDÊNCIA (estado ou qualidade de duas pessoas ou coisas ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo ou coadjuvação recíproca), INTERFERÊNCIA (fenômeno que consiste na interação de movimentos ondulatórios com as mesmas freqüências e amplitude e que mantêm entre si uma determinada diferença de fase,

de tal modo que as oscilações de cada um deles se adicionam, formando uma onda resultante), INTERFERIR (interpor-se, misturar-se, alterando a estrutura ou as características de algo), INTERLIGAÇÃO (conversa trocada entre duas ou mais pessoas; diálogo), INTERMISTURAR-SE (misturar-se reciprocamente; amalgamar-se), INTERPENETRAÇÃO (ato de interpenetrar-se; penetração recíproca de dois princípios, dois objetos, dois corpos etc), INTER-RELAÇÃO (relação entre uma coisa e outra; relação mútua), que de alguma forma também expressam a vontade de integração de nossa proposta e sua abertura a noções de outras áreas de conhecimento.

Na cena interdisciplinar, todos os signos têm o mesmo peso, a mesma profundidade e a mesma voz para contribuírem na produção de sentido na cena. Atuam ao mesmo tempo, provocando o espectador por meio da estimulação dos seus sentidos, da ativação de sua percepção e da abertura ao diálogo que se estabelece no momento de encontro entre obra e público. O caráter inacabado desse tipo de produção justifica-se por esse ponto, pelo fato de que a obra só termina com sua apreciação, no momento em que todos os seus componentes trabalham em conjunto com a compreensão do espectador e estabelece para ele significados que o permitem adentrar à obra.

Esse mesmo princípio, aplicado ao processo prático, exigiu o envolvimento dos alunos nas fases de elaboração da composição cênica, pois na aprendizagem artística, também nestes momentos a construção de conhecimentos formais ou de conteúdos acontece. Os alunos compreendiam elementos componentes da ação final através de suas relações, estabeleciam significados dialéticos, e conviviam com a diversidade do outro e da expressão artística, motivadoras do processo. A música, em troca com objetos, cores, movimentos, preenchia-se de intenções particulares e integradas pelo todo. A cena *inter* resultante (tanto da experimentação do Grupo 1, quanto na do Grupo 2) apresentou os estudos plásticos, teatrais, sonoros e de movimento realizado pelos estudantes.

Apresenta-se assim o termo INTERATUAÇÃO, que concerne a o espaço do entre, o modo relacional e a idéia da contribuição ativa de todo elemento apresentado em cena. Enquanto estudo, permeia-se do conhecimento necessário para contextualizar, produzir e fruir arte na realidade pós-moderna. Este caminho educacional e artístico, será descrito detalhadamente no próximo capítulo.

5 INTERATUAÇÕES ARTÍSTICAS NA CENA DA CRIANÇA

5.1 O Ensino das Linguagens Artísticas

A educação pela Arte pensada por essa proposta considera características específicas de ensino de cada uma das linguagens artísticas, e como a apropriação delas pode contribuir para a educação integral da criança. Em cada quadro, elaborado a partir da leitura dos PCN's – Arte 1^a a 4^a série (1997) e dos CEBEP – Ensino Fundamental (2002), também das séries iniciais, associamos as orientações quanto aos objetivos do ensino de arte, para seleção de conteúdos, desenvolvimento de habilidades, reunião de procedimentos e critérios de avaliação em conversa com o estudo dos processos corporais da criança na prática das Interatuações Artísticas.

Essa análise resultou em um quadro comparativo entre as três fontes para cada linguagem, complementado com informações de outros materiais, quando necessário. Para cada uma, pesquisamos processos de ensino-aprendizagem usuais na sua especificidade e contextualizamos com os referenciais existentes para o direcionamento de uma formação em Arte crítica, significativa, e realmente capaz de estruturar um pensamento fundamentado na vivência do sujeito.

As considerações da pesquisa sobre o trabalho com cada linguagem, na aplicação das Interatuações Artísticas, estão descritas ao final do quadro, em conformidade com a vivência nas oficinas teórico-práticas, deixando claro os objetivos e conteúdos desenvolvidos. Cada um deles foi buscado nos vários exercícios propostos, muitas vezes concomitantemente com objetivos de outra linguagem, demonstrando a viabilidade da integração entre conteúdos para uma formação artística integral. Lembramos que estes objetivos estão considerados aqui disciplinarmente apenas para efeito de um estudo aprofundado em cada uma das linguagens artísticas e basearam o planejamento das aplicações práticas desta pesquisa.

Com o auxílio deste estudo, pudemos levantar os principais conteúdos e objetivos de ensino em cada uma das linguagens trabalhados por meio das Interatuações Artísticas no Projeto Profetas em Movimento (2206) e no Projeto Águas (2007).

Artes Plásticas

ARTES VISUAIS		
Conteúdos de Artes Visuais	Expressão e Comunicação na Prática dos Alunos em Artes Visuais	As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem; escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas; Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional); Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas; Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia; Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais; Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia); Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais. (p.45-46)
	As artes visuais como objeto de apreciação significativa	Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional); Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais; Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas; Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado; Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais; Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens. (p. 46-47)
	As Artes Visuais como produto cultural e histórico	Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história; Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos; Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno; Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções; Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais; Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas); Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação. (p.47)
Avaliação de Artes Visuais	Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade; Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero; Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades; Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos; Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. (p.63-64)	
Habilidades (CEBEP)	Perceber a relação estética entre objetos, formas, luz som e movimentos, refletir sobre a sua própria produção artística e a produção alheia, num dado contexto; desenvolver a sensibilidade artística, exercitar a imaginação criadora; valer-se da intuição, juntamente com razão; na formulação de hipóteses e na resolução de problemas referentes à arte (que material usar, como usar, porque usar, com que finalidade, qual sua adequação); cultivar a curiosidade como propulsora da construção artística; construir significação por meio da expressão artística; construir uma relação de autoconfiança com a produção pessoal; reconhecer as propriedades expressivas e construtivas de diferentes materiais, suportes (telas, quadros, folhas de papéis, parede, objetos, tecido etc) e técnicas na produção de formas visuais; reconhecer e analisar formas visuais presentes na natureza. (p. 36-100)	
Objetivos e conteúdos nas Interatuações Artísticas	Conhecer e identificar elementos básicos da linguagem visual (formas, cores, materiais, reta, ponto, fundo, figura, luz, sombra, composição, suportes); buscar a relação entre as imagens selecionadas e as produções na Música, no Teatro e na Dança, conhecer a vida e a obra de artistas brasileiros e de outros países como importantes na história da humanidade, estabelecer diálogo com conteúdos de outras disciplinas do currículo, identificar elementos básicos das Artes Plásticas em cada obra independente da linguagem, compreender o processo de traduções corporais de formas, cores, ritmos, tamanhos, texturas, compreender a importância cênica desses elementos e suas capacidade simbólica de representação, expressar-se por meio da linguagem visual (desenhos), reconhecer e respeitar a produção do colega e a sua importância na coletividade.	

Tabela 4 Cruzamento das informações dos referenciais do ensino de Artes Plásticas e a aplicação das Interatuações Artísticas.

Dança

DANÇA		
Conteúdos de Dança	A Dança na Expressão e na Comunicação Humana	Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura); Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso; Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos); Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço; Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio; Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé); Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados; Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais; Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias; Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança (p. 51)
	A Dança como Manifestação Coletiva	Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um; Improvisação e criação de seqüência de movimento com os outros alunos; Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos; Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos; Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo); Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais (p. 51-52)
	A Dança Como Produto Cultural E Apreciação Estética	Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança; Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais; Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura; Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas; Pesquisa e freqüência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança); Pesquisa e freqüência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral; Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada. (p.52)
Avaliação de Dança	Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento; Interessar-se pela dança como atividade coletiva; Compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais (p. 64)	
Habilidades (CEBEP)	Gerenciar as atividades do corpo com autonomia, ocupar-se e deslocar-se adequadamente, percebendo as delimitações do espaço, desenvolver as habilidades motoras básicas, compreender as noções de lateralidade, tempo e espaço, reconhecer alterações provocadas pelo esforço físico, mediante a percepção do próprio corpo, reconhecer a linguagem do movimento como fonte de expressão de sentimentos, de emoções e de estilo pessoal, exercitar a imaginação criadora, acolher a diversidade do repertório cultural, analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são os deslocamentos, qual a velocidade nos movimentos, perceber o corpo executando diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão, perceber seu próprio corpo, seu processo de crescimento e seu desenvolvimento, perceber o corpo humano como um todo integrado, construir representação mental dos posicionamentos e dos deslocamentos, perceber características do movimento de sua coletividade (p. 36-100)	
Objetivos e conteúdos nas Interatuações Artísticas	Perceber o corpo como meio de integração entre as linguagens artísticas, compreender e experimentar formas diferentes de movimentos e deslocamentos considerando-se as variações de peso, espaço, tempo e fluências, explorar a relação entre níveis (baixo, médio, alto) e as direções (frontal, lateral, diagonal, posterior); reconhecer as diferenças entre o corpo cotidiano e o corpo no palco, participar das atividades de alongamento, aquecimento e experimentações em Dança, discutir a percepção pessoal no trabalho e contribuir para a produção do grupo, conhecer estilos da Dança em momentos históricos variados e modalidades praticadas nos dias de hoje. Estabelecer relações entre a Dança e as demais linguagens artísticas, explorar as relações do corpo com objetos e suas potencialidades para a cena.	

Tabela 5 Cruzamento das informações dos referenciais do ensino de Dança e a aplicação das Interatuações Artísticas.

Música

MÚSICA	
Conteúdos de Música	<p>Comunicação e Expressão em Música: Interpretação Improvisação e Composição</p> <p>Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola; Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais; Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição; Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações; Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção; Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.; Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção; Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis; Utilização e criação de letras de canções, parlendas, <i>raps</i>, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical; Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes; Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical; Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas; articulações com os elementos da linguagem musical; Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música. (p. 54-55)</p>
	<p>Apreciação Significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical</p> <p>Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas; Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições; Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical; Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação; Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo; Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música; Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, <i>jingles</i>, músicas para dança, etc.; Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical; Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada. (p. 55-56)</p>
	<p>A Música como produto cultural e histórico: Música e Sons do Mundo</p> <p>Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade; Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiatecas, etc.); Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.; A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e Países consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade; Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno. (p. 56)</p>
Avaliação de Música	<p>Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade; Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero; Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas; Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico. (p. 64-65)</p>
Habilidades (CEBEP)	<p>Construir significação por meio da realização de formas artísticas, expressar-se e comunicar-se de diferentes maneiras, por meio de diversas linguagens artísticas, relacionar os modos de produção artística aos meios socioculturais, edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias, assimilar formas artísticas elaboradas por pessoas ou por grupos sociais, sem perder seu modo de articular tais informações ou sua originalidade, acolher a diversidade do repertório cultural, reconhecer semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades da arte [música] dos diferentes povos e comunidades, reconhecer a necessidade de organização de sistemas de documentação, de preservação e de divulgação de bens culturais, cultivar a curiosidade como propulsora da construção artística (p. 36-100)</p>
Objetivos e conteúdos nas Interatuações Artísticas	<p>Conhecer especificidades da linguagem musical e percebê-las nas produções de tempos e estilos variados, compreender elementos básicos como o ritmo, melodia, tempo, pausas, compasso, conhecer maneiras de notação musical e compreender sua estrutura, conhecer compositores e suas obras e sua importância como manifestação cultural de seu tempo e sua cultura, estabelecer relações com as outras linguagens artísticas, conhecer a variedade de mecanismos na produção da música (instrumentos, canto, eletrônica), ter contato com fontes de registro e reprodução de música e associá-los à sua vivência cotidiana (gravações em CD's, MP3, MP4), valorizar e respeitar as manifestações diferentes da música em várias culturas.</p>

Tabela 6 Cruzamento das informações dos referenciais do ensino de Música e a aplicação das Interatuações Artísticas.

Teatro

TEATRO		
Conteúdos de Teatro	O Teatro como expressão e comunicação	Participação nos jogos de atenção, observação, improvisação; o reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora; experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos como temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons, e a partir do estabelecimento de regras para os jogos; pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação, som, máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral; seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade; exploração das competências corporais e de criação dramática; reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral (p. 59).
	O Teatro como Produção Coletiva	Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral; Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral; Interação ator-espectador na criação dramatizada; Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos; Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral; Criação de textos e encenação com o grupo (p. 59).
	O Teatro como produto cultural e apreciação estética	Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas; Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região; Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.); Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas; Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro; Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região; Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro); Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada (p. 60)
Avaliação de Teatro	Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática; Compreender o teatro como ação coletiva; Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas (p. 65).	
Habilidades (CEBEP)	Participar de situações de intercâmbio comunicativo com a dramatização de textos teatrais; exercitar a imaginação, narração de histórias e descrição oral de personagens, cenários e objetos, participar de atividades em grupo com planejamento, decisões, divisão de tarefas, apresentação de resultados; dimensionar o espaço, percebendo as relações de tamanho e forma; representar por dramatizações sua participação social em diversos grupos; participar de jogos e atividades de ocupação do espaço; desfrutar de atividades lúdicas; discutir e respeitar regras de jogos e comprometer-se com elas; produzir textos espontâneos; ler, interpretar e representar o espaço por mapas simples, distribuir-se no espaço e organizar-se em grupo, usar o diálogo para resolver situações de conflito, lidar com sentimentos, sensações e emoções; perceber o próprio corpo realizando diferentes movimentos; perceber o corpo humano como um todo integrado; relacionar os elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; observando e apreciando diversas manifestações de teatro, realizar pesquisas de materiais adequados às encenações; elaborar cenários, objetos, bonecos máscaras e roupas de acordo com a criação; aceitar com flexibilidade as diferenças. (p. 36-100)	
Objetivos e conteúdos nas Interatuações Artísticas	Compreender o teatro como linguagem e estabelecer suas relações com as demais linguagens artísticas, conhecer e identificar os elementos básicos da linguagem cênica (cenografia, figurino, ator, iluminação, maquiagem, platéia) e a interação entre eles para a composição cênica, experimentar a vivência teatral por meio de jogos nos quais se aplicam a utilização dos elementos e as regras, participar da elaboração e construção coletiva de dramatizações, improvisações e pequenas montagens, estabelecer relação com o próprio corpo em cena, com o outro, com o espaço e com a platéia, apresentar uma leitura crítica de cenas estabelecendo significados e contextualizando-as com situações de seu cotidiano, compreender a importância do teatro como expressão de sua cultura.	

Tabela 7 Cruzamento das informações dos referenciais do ensino de Teatro e a aplicação das Interatuações Artísticas.

Desta forma, os conteúdos desenvolvidos na aplicação das Interações Artísticas são: elementos básicos da linguagem visual (formas, cores, materiais, reta, ponto, fundo, figura, luz, sombra, composição, suportes); vida e a obra de artistas brasileiros e de outros países como importantes na história da humanidade; traduções corporais de formas, cores, ritmos, tamanhos, texturas, sons, histórias; a importância cênica de elementos visuais, sonoros e movimentos e sua capacidade simbólica de representação; o corpo como meio de integração entre as linguagens artísticas, movimentos e deslocamentos e as variações de peso, espaço, tempo e fluência; níveis (baixo, médio, alto) e direções (frontal, lateral, diagonal, posterior); o corpo cotidiano e o corpo no palco; estilos, momentos históricos, e modalidades praticadas nos dias de hoje em cada linguagem; relações do corpo com objetos; ritmo, melodia, tempo, pausas, compasso, notação e estrutura musical; compositores, obras e sua importância como manifestação cultural de seu tempo e sua cultura; meios de produção musical e de imagens (instrumentos musicais, canto, música eletrônica, fotografia, vídeos, pinturas) e registro (gravações em CD's, DVD's, MP3, MP4), elementos básicos da linguagem teatral (cenografia, figurino, ator, iluminação, maquiagem, platéia); jogos teatrais e regras; elaboração e construção coletiva de dramatizações, improvisações e pequenas montagens; o corpo na cena e sua relação com o espaço e platéia.

E os principais objetivos: Conhecer, identificar e contextualizar elementos estudados em cada linguagem; buscar a relação entre os conteúdos e as produções nas Artes Plásticas, na Música, no Teatro e na Dança; estabelecer diálogo com conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar; identificar elementos básicos comuns a obras de diferentes linguagens; compreender o processo de produção artística; expressar-se por meio Arte; reconhecer e respeitar a produção do colega e a sua importância na coletividade; perceber, compreender, diferenciar e experimentar técnicas variadas nas quatro linguagens; participar das atividades de pesquisa, debate, alongamento, aquecimento e experimentações; expor a percepção pessoal no trabalho, discutir e contribuir para a produção do grupo; explorar as potencialidades de cada linguagem na cena; valorizar e respeitar as manifestações artísticas em várias culturas; conhecer e relacionar especificidades das linguagens, percebê-las nas produções de tempos e estilos variados e na produção contemporânea; apresentar uma leitura crítica de suas produções estabelecendo significados e contextualizando-as com situações de seu cotidiano.

Verificamos a preocupação com estes critérios na estruturação da pesquisa apresentada no tópico seguinte.

5.2 A Metodologia da Pesquisa

Para observar o processo corporal da criança e sua potencialidade cênica foram necessárias definições de critérios metodológicos tanto para a pesquisa, quanto para a proposta de ensino nela inserida.

Delimitando o objeto de estudo, estabelecemos que a faixa etária que seria observada, estaria entre 9 e 12 anos de idade. Com o amadurecimento da proposta, observamos a pertinência da documentação do desenvolvimento da criança, desde os primeiros encontros até a cena apresentada. Esses registros poderiam reunir qualitativa e quantitativamente dados importantes sobre a criança em um estudo prévio, que pudesse ser comparado com outros posteriores no decorrer e no final do processo. Isso demonstraria a evolução da aprendizagem, intrinsecamente associada ao desenvolvimento de habilidades e a apropriação de conteúdos, os quais foram incorporados à proposta. A partir dessas características, o ambiente escolar foi definido como o lugar da pesquisa e nos sujeitamos às configurações institucionais a que este espaço está submetido. Na atualidade, este seria talvez o melhor ambiente para observação de um grupo de crianças de origens, interesses e habilidades diversificadas. Os seguintes recortes do objeto foram submetidos ao sistema de seriação escolar, usual na estruturação escolar da cidade de Brasília, mais especificamente do Plano Piloto por ser esta a localidade da pesquisadora.

A hipótese investigada é a de que a aprendizagem da criança se torna mais consistente com o envolvimento corporal naquilo que é ensinado. Portanto, para ensinar Arte é necessário permear a criança integralmente com o processo do qual participa, não só com o fazer, o conhecer e o fruir, mas também com o entendimento de seu corpo, suas sensações, sua vivência em cada uma dessas situações e a inter-relação entre elas. O processo investigado precisava ser um processo consciente, no qual a criança deveria ter a compreensão daquilo que faz, contextualizando, conhecendo produtos de arte de valor histórico, e também os de seu tempo, que estão ao seu redor, no seu cotidiano, pois é nisso que está inserida, é essa sua vivência e é daí que obtém material para seus questionamentos sobre a natureza humana e o mundo.

O seu corpo refletiria a eficácia da aprendizagem, na medida em que fosse sensibilizado pelas informações que lhe chegam através dos sentidos. A manutenção do que aprende, aconteceria pela construção de significações internas pela criança. As sensações, relacionadas com sentimentos, idéias e experiências anteriores, produziram a construção de um conhecimento. Buscando os caminhos desse processo completo,

decidimos trabalhar com a vivência em uma sensorialidade integral, composta de estímulos visuais, sonoros, táteis, significativos para a ação em cena.

Sendo que a Arte também nos chega através dos sentidos, observamos que a proposta focada no corpo em cena e por isso orientada principalmente pelas Artes Cênicas poderia ser instigantemente complementada com a expansão de suas fronteiras para abraçar outras linguagens artísticas como as Artes Plásticas e a Música. A natureza dessas linguagens ampliou a variação de estímulos para o corpo, possibilitando experimentações de movimentos a partir de imagens, sons, objetos e interligando percepções corpóreas de motivações distintas e igualmente relevantes para a cena. Além disso, seriam disciplinas mais próximas do cotidiano escolar dessas crianças, visto que integram com mais freqüência o currículo básico nessa etapa de ensino, como vimos nos capítulos anteriores.

O problema de se unir tantas linguagens com o pensamento interdisciplinar, é o risco de uma superficialidade e generalização, não compatíveis com a busca de imersão corporal e integralidade da pesquisa. Nesse sentido, era fundamental que se definisse, que as áreas de conhecimento envolvidas, inicialmente as de natureza cênica, Teatro e Dança e as agrupadas posteriormente, Artes Plásticas e Música, seriam trabalhadas com profundidade, riqueza de conteúdos e valorização de sua importância na formação humana. Esse cuidado está presente também nas propostas atuais de novos fazeres de Arte e de Educação, que se dispõem a trabalharem de maneira responsável. Para que realmente acontecesse interdisciplinaridade entre as áreas envolvidas, foi necessário que buscássemos fundamentos de cada uma delas como conteúdos agrupados nos objetivos gerais dessa proposta. Assim, cada objeto de estudo, cada uma das linguagens artísticas foi analisada, como no tópico anterior, quanto à sua potencialidade educativa, cênica (sonora, visual, dramática e de movimento), sua representatividade histórica, suas especificidades de constituição e produção, e sua expressividade no nosso tempo. Estava desenhada assim, a estrutura metodológica do estudo dos processos corporais infantis para a cena.

O cronograma da pesquisa foi definido em função das fases de trabalho que demandaria: levantamento bibliográfico, planejamento de atividades, coleta de informações e análise dessas. Uma das premissas da proposta era a de que para se ensinar arte hoje, é preciso estabelecer elos com a produção artística contemporânea, apreciando-a, discutindo-a e conhecendo-a em seu contexto. Além disso, era preciso circunscrever a temática da experimentação, de forma que permitisse cumprir os seus objetivos. No momento dessa escolha crucial para o planejamento das atividades, surge o convite da professora Soraia Silva para um trabalho conjunto na remontagem de seu espetáculo Profetas em Movimento, prevista para 2006, onde seria aplicada a proposta de Interatuações Artísticas.

5.2.1 Projeto Profetas em Movimento

Este espetáculo representaria tanto o fazer artístico da contemporaneidade, quanto a interdisciplinaridade em cena pela sua concepção, que propunha a tradução intersemiótica de elementos de outras Artes, como a escultura (Profetas de Aleijadinho) e a literatura (textos bíblicos) em movimentos de Dança integrados numa proposta cênica. A parceria com a pesquisa dos processos corporais de crianças funcionaria no sentido de divulgação da Dança na escola pública de Brasília, e em contrapartida, ofereceria aos alunos participantes do projeto uma oportunidade de fazer artístico em conjunto com profissionais. A introdução das crianças no espetáculo aconteceria em entreatos, ou seja, entre as cenas dançadas por adultos, bailarinos convidados e componentes do elenco do espetáculo.

Precisávamos demarcar o local de contato e trabalho com crianças e o foco já estava direcionado para a escola, preferencialmente da rede pública, para que pudéssemos visualizar uma maior diversidade do grupo, tendo assim uma noção mais representativa do que seria a realidade da faixa etária. As escolas da proximidade da pesquisadora eram as do Plano Piloto, mais precisamente da Asa Norte. O Censo Escolar 2006 do GDF contabilizou 14 escolas públicas na Asa Norte, que possuíam ensino de 1^a a 4^a séries (GDF, 2006, p. 39-40). Dentre essas, a Escola Classe 403 Norte foi indicada pela professora Soraia, que já a conhecia e mantinha boas relações com uma de suas professoras, Denise Soares. Apesar de não ser categoricamente uma escola de Arte, disciplina que no sistema escolar de Brasília é oferecida nas Escolas Parque, como vimos nos capítulos anteriores, executar o projeto nessa escola corroboraria para alguns dos princípios pesquisados. O primeiro, que o ensino de Arte não deveria ser institucionalmente diferenciado das demais áreas de conhecimento, a não ser pela especificidade de seus materiais e locais de trabalho e segundo, poderia facilitar o objetivo de integralidade dos seus conteúdos com o das outras disciplinas do currículo escolar, oferecidas nessa escola. Com esse entendimento, decidimos executar o projeto na Escola Classe 403 Norte e nos encarregamos da elaboração de um planejamento adequado à sua realidade.

No cotidiano desta EC a arte é usada em atividades variadas de integração de trabalhos entre as turmas, para apresentações destinadas aos pais e comunidade, e como variedade dos momentos cívicos semanais, segundo as professoras entrevistadas na pesquisa. As artes para as séries iniciais do ensino fundamental de Brasília, bem como a Educação Física, são regidas em um só dia da semana na Escola Parque, que recebe alunos de uma mesma série de diferentes escolas, distribuídos durante um período letivo em aulas de Artes Plásticas, Música e Teatro. A Dança não está incluída nesse currículo e

só acontece por iniciativas particulares e simplificadas de professores, coordenadores e até mesmo alunos. Os professores das EP admitem em entrevista, que não acontece integração entre seus trabalhos e o planejamento da Escola Classe. O projeto constituiria então, não só na oportunidade de uma primeira experiência em Dança para muitos alunos, como também uma experiência múltipla de conhecimentos artísticos e suas relações com conteúdos das disciplinas aprendidas na EC (Português, Matemática, Ciências etc.).

A viabilidade da proposta de desenvolver um projeto educativo através da Arte na Escola Classe foi analisada e autorizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e a respectiva Regional de Ensino no final de fevereiro de 2006. A partir daí, iniciamos o planejamento das atividades do que chamamos *Projeto Profetas em Movimento*, com uma apresentação já marcada para agosto do mesmo ano. Esse projeto seria desenvolvido com um grupo de experimentação prática, escolhido entre as turmas de faixa etária compatível com aquela selecionada pela pesquisa. O contato com a professora Denise Soares, constatou que a sua turma naquele ano, a 4ª série B, atendia as necessidades do projeto no critério de idade (entre 9 e 12 anos); pela quantidade de alunos (35 alunos, número limite para um bom desenvolvimento do trabalho) e a relação entre eles (vários acompanhavam a mesma professora desde a 1ª série); pela disponibilidade da pedagoga de envolvimento na proposta do espetáculo e de liberação da carga horária necessária à execução do projeto na escola (no máximo 2 horas/aula por semana).

A experimentação das Interatuações Artísticas nesse projeto daria a oportunidade de conhecer, fazer e fluir Arte concomitantemente, orientando a descoberta corporal da criança a partir da compreensão de imagens, músicas, elementos cênicos e movimentos. Alguns desses elementos, já provinham da versão original do espetáculo Profetas em Movimento (2003), como a trilha sonora, a referência barroca e a sistemática de tradução de imagens em movimentos. Porém, para a nova versão, de apresentação prevista para agosto de 2006 no Teatro Nacional, trabalharíamos novas referências, com o envolvimento de modalidades diversas de dança e um grande elenco em cena, composto por atores, músicos, e crianças. Foi preciso rediscutir a concepção do espetáculo, e isso acontecia entre a diretora e músicos, bailarinos convidados, equipe técnica e com os monitores encarregados da preparação corporal das crianças, Elza Gabriela e Adriano Duarte¹⁰. O papel das crianças no espetáculo era discutido a cada reunião, assim como sua caracterização e possíveis estratégias de exploração das movimentações desejadas em oficinas práticas. Assim, a equipe de trabalho do Projeto e suas funções organizavam-se da seguinte maneira: Soraia Silva (direção do espetáculo e coordenação do trabalho artístico do Projeto), Denise Soares

¹⁰ Então aluno da graduação em Artes Cênicas da UnB e orientado no PIBIC também pela professora Soraia Silva.

(professora colaboradora e orientadora pedagógica no acompanhamento do Projeto), Elza Gabriela (Pesquisa dos Processos Corporais Infantis através das Interatuações Artísticas para a Cena da Criança, produção de registros, preparadora corporal das crianças, elaboração dos encontros) e Adriano Duarte (preparador corporal e elaboração dos encontros).

Como pode ser visto no Cronograma de Atividades (Grupo 1), foram realizados primeiramente, dois encontros com a professora Denise para o planejamento das atividades em concordância com o seu Plano de Curso e com o calendário da escola. O primeiro encontro com as crianças se deu dia 21 de fevereiro de 2006, sendo 25 encontros semanais antes do espetáculo, 1 ensaio geral, 3 dias de apresentações e mais 6 semanas de oficinas após o espetáculo, já que o trabalho não se resumia à sua exposição, mas envolvia todo um processo de construção de conhecimentos sobre a experiência artística, inclusive a reflexão sobre a experiência de apresentação. A este primeiro grupo foram dedicados no total mais de 7 meses de trabalho, e quase 200 horas divididas em elaboração, aplicação, produção e sistematização de registros. Os encontros se sucederam semanalmente com uma duração flexível entre 1h30 min e 2h dependendo do desempenho do grupo no dia e do tipo de conteúdo abordado, às terças-feiras nas quais os monitores do projeto (preparadores corporais) tinham a liberdade para ministrar conteúdos teóricos em sala e aplicar exercícios práticos com as crianças no pátio da escola. Nestas aulas, cuidamos de entrelaçar, com a ajuda da professora da turma, os conteúdos artísticos com os previstos no currículo da escola classe.

As aulas eram estruturadas em três momentos principais:

- Conversa Inicial;
- Experimentação prática (aquecimento e atividades); e
- Avaliação final.

Na conversa inicial, o primeiro momento do encontro, de 15 a 30 minutos apresentávamos informações históricas, contextualizações sobre o assunto que seria trabalhado no dia. Quando solicitado no encontro anterior, recebíamos e discutíamos as pesquisas dos alunos também sobre o tema abordado. Ainda em sala de aula, a finalização desse diálogo se dava com a explicação das atividades do dia, seus objetivos e sua importância no conjunto e para a apresentação. Depois de esclarecidas todas suas dúvidas, a turma era conduzida para o pátio da escola. Neste local, desenvolvíamos o segundo momento de experimentações práticas, iniciando com alongamento e aquecimento em brincadeiras, jogos e cantigas por aproximadamente 10 minutos, para então iniciarmos as atividades previstas para o encontro, de 40 a 50 minutos, dirigindo a experimentação de

movimentos ou objetos, com ou sem a utilização de música, e demonstrando pontos importantes da linguagem teatral, plástica, musical e corporal. Nos 15 minutos finais, aproximadamente, era realizada a avaliação do trabalho por meio de relatos escritos e orais, novamente em sala de aula, e geralmente, solicitávamos a realização de tarefas de casa, pesquisas, estudos ou reflexões para o encontro seguinte. A professora regente da turma acompanhava todas as atividades, e muitas vezes contribuía com comentários, observações importantes sobre a natureza dos alunos e estabelecendo pontes entre os conteúdos das oficinas e de suas aulas.

A oportunidade de se apresentar em um teatro, de conhecer de perto o trabalho de profissionais da Arte, motivou profundamente os alunos desde os primeiros encontros, como é relatado por eles nos depoimentos anexados (Apêndice C e D, Exemplo de Relatos), os quais constituíram importantes recursos de registro e avaliação do processo do aluno. Com as oficinas, pretendíamos proporcionar o contato do aluno com diversas formas de expressão artística e a experiência de criação e aperfeiçoamento até chegar ao espetáculo como um produto artístico sério e integrador das linguagens. Em cada encontro foi desenvolvido um tema específico, uma especificidade das linguagens ou um objeto cênico selecionado para a montagem, com as devidas contextualizações históricas e em diálogo com as outras linguagens estudadas no processo. No final das atividades, os alunos realizavam a avaliação escrita por meio do que chamamos de relatos.

Os relatos eram textos escritos por cada um dos alunos participantes no final de cada aula, onde expressavam suas impressões sobre o trabalho, suas sensações e o que consideravam agradável e desagradável nas atividades do dia, o que achavam pertinente ou não para a cena. Muitos ilustravam seus escritos, o que também foi considerado como expressão e comunicação de suas opiniões e sensações, complementando a informação textual.

Um relato inicial cumpre a função de diagnóstico ou pré-teste, usados no ensino para reconhecimento do nível de conhecimento do aluno antes do trabalho a ser desenvolvido. Esse procedimento é apontado pelos PCN's A1-4 como um momento de avaliação possível em Arte (MEC/SEF, 1997a, p. 67). O primeiro relato solicitado na pesquisa, apresenta a reflexão da aula introdutória sobre a diversidade da Dança em diferentes culturas e a opinião inicial do aluno sobre "O que é Dança?". A resposta de cada criança a esta pergunta está reproduzida no Apêndice C.1, como Questionário Introdutório com Crianças, Grupo 1. Todos os alunos descreveram suas opiniões sobre o que entendiam por Dança. Em geral as respostas apresentam entendimentos do senso comum e reforçam uma cultura elitista de valorização da arte erudita, como o balé clássico, que é a primeira referência em Dança

para muitas crianças. Porém, pontos levantados nesta aula introdutória, como a diversidade cultural representada na Dança de outros povos e a influência negra e indígena nas manifestações brasileiras, foram recorrentes em boa parte delas, bem como o caráter lúdico da dança, representado por associações com “festa” e “diversão”. Não havia a intenção de avaliar as respostas em certas ou erradas. Este e os demais relatos solicitados na pesquisa tinham como objetivo apenas a percepção da compreensão do aluno sobre as atividades do dia, que poderiam indicar a necessidade de mudanças no percurso das aplicações ou de reforço de algumas informações. As associações semelhantes que mais se repetiram foram agrupadas e representadas no gráfico:

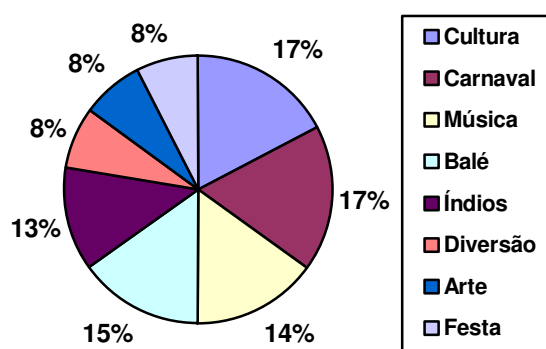


Gráfico 1 Agrupamento de Respostas, Questionário Introdutório, Grupo 01

Os 13% das respostas, que associam a Dança com a cultura indígena, puderam ser identificados dentre as experiências anteriores dos alunos. No ano anterior, em outra parceria da professora Soraia Silva com a escola, os alunos puderam conhecer e apreciar um espetáculo de Dança Xavante¹¹. Este tipo de experiência influenciou a noção destes alunos que passaram a considerar a diversidade de manifestações também como repertório de Dança, abrindo à percepção das diferenças. Apesar disso, pontos em comum podem ser reconhecidos pelas crianças que capturam em todas as manifestações citadas o caráter lúdico e social da linguagem.

Na seqüência dos encontros abordamos os conhecimentos prévios sobre as demais linguagens. Após essa primeira fase, apresentamos imagens de referência do novo espetáculo contextualizadas com a história da arquitetura brasiliense, e os objetos cênicos selecionados a partir das obras de Athos Bulcão, os quais seriam explorados pelas crianças para a montagem das cenas: guarda-chuvas, tecidos, cubos, pombinhas e painel. A presença desses objetos sempre causou entusiasmo nos alunos, sendo por isso além de

¹¹ *Dança da Guerra do Povo Xavante*. Espetáculo que propôs o encontro da dança ocidental com a do Povo Xavante. CDPDan/Instituto Indígena TSERETO-MODZARSÉ XAVANTE, na Caixa Econômica Federal, 2005.

um estímulo físico ao movimento, também um elo de envolvimento emocional com a proposta que integravam.

Cada objeto foi trabalhado consecutivamente em geral por três encontros, e com a prática constante, eram definidas movimentações que permaneceram na versão final das coreografias. Não haviam padrões a serem reproduzidos. As seqüências foram criadas em processo a partir das experimentações práticas das crianças. Só depois deste primeiro contato, oferecíamos estímulos e observávamos o exercício dos alunos sobre a proposição. Normalmente dirigíamos apenas a temática ou situação, o número de participantes em cada atividade, a divisão de grupos por variações dos temas, mas eram os alunos que desenvolviam suas ações. Os instrutores analisavam conjuntamente o exercício, e elegiam pela criatividade e visualidade cênica o que poderia ser aproveitado como coreografia para cada uma das músicas do espetáculo reservadas para as intervenções das crianças, e então encaminhávamos os alunos para a repetição de suas descobertas.

Esta estratégia pôde ser comparada com uma experiência de educação musical pesquisada, Proposta do Manhattanville Music Curriculum Program, discutida por Maria Cecília Aprigliano (in MARTINEZ, 1995, pp. 11-15). Essa estrutura de aprendizagem também preocupada com o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico e criativo dos alunos, enumera 5 etapas do processo, considerando a possibilidade de retrocesso, em níveis crescentes de discernimento e refinamento. Consideramos em nosso estudo, que tal proposta, desenvolvida entre as décadas de 1960 e 1970 para o ensino da música nos Estados Unidos, pode ter aplicabilidade hoje, em qualquer linguagem artística, desde que devidamente contextualizada. As suas etapas são:

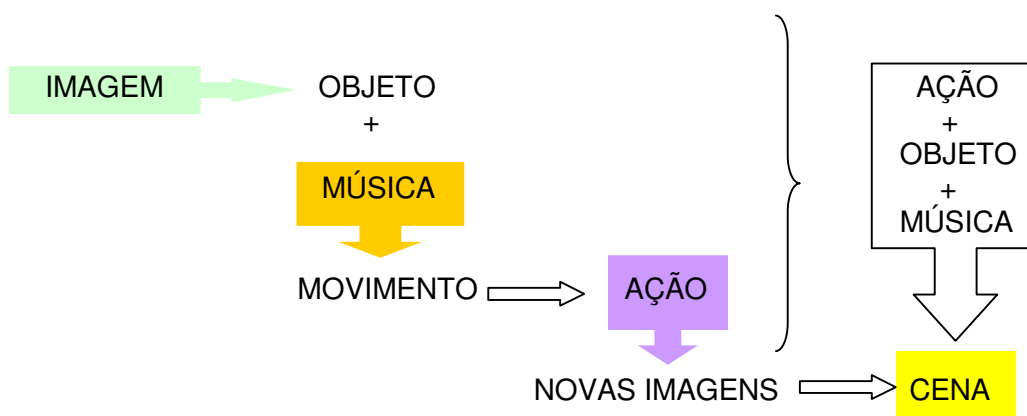
- 1) Exploração Livre: Neste estágio os alunos terão o tempo necessário para explorar individualmente o material fornecido. O professor estimulará os alunos a descobrirem o máximo que puderem a respeito do material [...].
- 2) Exploração Dirigida: Neste estágio os alunos vão expor as suas descobertas e o professor deverá chamar atenção para os aspectos da [linguagem] com os quais deseja trabalhar.[...] Apenas com algumas das descobertas feitas no primeiro estágio. [...] Essa limitação possibilitará aos alunos um aprofundamento no processo de exploração e um refinamento nos resultados obtidos.
- 3) Livre Improvisação: Neste estágio os alunos terão a oportunidade de utilizar os conceitos descobertos, desenvolvendo sua criatividade na improvisação em grupo [...].
- 4) Improvisação Planejada: Neste estágio o professor determinará uma tarefa, que terá como objetivo trabalhar essas últimas descobertas. Aqui os alunos podem planejar com maior cuidado e muito mais tempo os procedimentos a serem utilizados e a organização do material a ser empregado. Estarão refletindo e trabalhando com as idéias e conceitos já observados nas etapas anteriores.
- 5) Reaplicação: Neste momento estamos no estágio de abirmos nossos olhos para outros exemplos. É a oportunidade de aplicar os conhecimentos já adquiridos em outras situações.[...] Após experiências criativas que exigem reflexão, decisão e solução, e após a apresentação destas idéias os alunos estarão prontos e motivados para escutar [ver, assistir] outros exemplos. Este estágio nos dá a oportunidade de rever os conceitos trabalhados.

Avaliação: A avaliação é um aspecto fundamental em todo este processo, pois ela acompanha cada um destes estágios. A avaliação deve ser feita após cada atividade que envolva uma apresentação [...] (APRIGLIANO, in MARTINEZ, pp. 13-14)

Esta proposta sistematiza com propriedade as etapas das experimentações aplicadas em nossa prática. O primeiro contato com objetos, materiais, imagens e sons era sempre de exploração livre, que permitia ao aluno fazer suas próprias descobertas. Depois, dirigíamos a experimentação para algum aspecto específico (peso, tempo, espaço), onde os alunos se aprofundavam em questões já verificadas individualmente. Assim, seguíamos para a livre improvisação do grupo, que deveria criar estratégias para o envolvimento de todos os alunos convidados para a experiência. À medida que desenvolviam ações interessantes, determinávamos pontos a serem observados na improvisação planejada (início, meio e fim, tempo limite, relação com o público). Quando a construção era encaminhada pelos alunos, partíamos para reaplicação por meio de repetições e associação com novos estímulos (sonoros, visuais, de movimentação). A avaliação também foi considerada em todo o processo, e é importantíssima na apreensão dos alunos de cada aspecto explorado no exercício, tornando-se consciente de seu processo de aprendizagem e aprimoramento.

Não haviam papéis fixos para as crianças. Essa foi uma medida adotada, após a observação da professora Denise, de que durante o ano letivo algumas crianças são transferidas de escola, ou podem ter muitas faltas. E com papéis estabelecidos, poderíamos sofrer desfalques e comprometer o prosseguimento das atividades e o desenvolvimento do grupo. Essa estratégia tornou-se um recurso metodológico de não diferenciação entre alunos e possibilitou a integração total destes com o espetáculo. Era preciso conhecer e vivenciar igualmente todas as experimentações, pois qualquer um poderia ser convidado a participar de qualquer cena. Não havia assim, distinções muito comuns em aulas de Artes mal conduzidas, de se preferir alunos com maiores habilidades e se isolar aqueles com maiores dificuldades, timidez ou de pior desempenho. O crescimento coletivo deve ser incentivado no processo de ensino-aprendizagem de Arte e nosso procedimento colaborou para esse objetivo.

O processo de tradução de imagens em objetos e movimentos incluídos na montagem cênica das crianças é explicado partindo-se do seguinte pensamento: o estímulo inicial eram as imagens. Elas foram transpostas para cena como elementos tridimensionais, objetos de cena que por sua vez, foram explorados corporalmente no espaço através de uma determinada música que regia o tempo de cada quadro. As experimentações de movimento puderam ser sintetizadas em ações básicas que finalmente, originavam novas imagens estruturadas e organizadas para a cena apresentada no espetáculo. Ou seja:



Fluxograma 3 Processo de Interatuação Artística da imagem até a composição cênica.

Os conteúdos desenvolvidos na proposta foram explorados sob a perspectiva da Interatuação entre as quatro linguagens, associados aos temas de outras áreas de conhecimento e ao cotidiano do aluno. O principal objetivo da nova montagem do espetáculo Profetas em Movimento, versão 2006, era a “apresentação em linguagem interdisciplinar, dos profetas do escultor Aleijadinho em Congonhas (MG) e sua atualização com a paisagem urbana brasiliense” (SILVA, 2006, p. 4). Esse objetivo condizia perfeitamente com a proposta da pesquisa, abrindo portas para a inserção de conteúdos dinâmicos, interativos, integrados e próximos das vivências pessoais dos alunos moradores de Brasília. Essa paisagem, suas cores, formas, suas histórias, seus sons foram experimentados pelas crianças através do corpo. A importância do complexo de esculturas de Aleijadinho para a arquitetura religiosa da cidade de Congonhas é comparável à relação existente entre a arquitetura da cidade de Brasília projetada por Oscar Niemeyer e as obras de Athos Bulcão. Dentre as cores e formas puras presentes caracteristicamente na obra do artista, foram escolhidas as imagens que inspiraram tanto a construção cenográfica de figurinos e objetos de cena, quanto a movimentação das crianças.

As imagens permitiram ainda o desenvolvimento de conteúdos como formas geométricas (círculo, retângulo, quadrado, cubo, cilindro, cone, losango), ângulos, proporção, perímetro, referidas também nas aulas de matemática da professora Denise. O processo de tradução das imagens de Athos Bulcão em composição cênica está representado no quadro seguinte, na ordem em que foram gerados pelas vivências práticas de cada elemento:
















Imagem	1. Guarda-chuva da Fundação Athos Bulcão	2. Pintura <i>Bichos</i>, do artista Athos Bulcão	3. Fachada do Teatro Nacional Cláudio Santoro	4. Azulejos da Igrejinha 307/308 Sul	5. Paineis no Foyer da Sala Villa-Lobos, TNCS
					
Objeto Cênico	Guarda-chuvas	Tecidos	Cubos	Pombinhas	Painéis
					
Usos do objeto	Segurados com as mãos, abertos ou fechados, ao longo do corpo ou desenhando no espaço em todas as direções.	Estendido sobre o dorso e as costas das crianças em fila, segurado pelo primeiro integrante sobre os ombros.	Carregados nos braços como presentes, usados para sentar, para subir, empilhar, construir, brincar.	Presas aos pulsos por elásticos, agitadas como pombas em migalhas ou voando como aviõezinhos.	Perpassado pelos braços e pescoço, sendo levado pela fila que se desloca saltitando.
Ação	Deslizar	Socar	Torcer	Sacudir	Pontuar
Música	<i>Gigue</i> , suíte nº 1, de Johan Sebastian Bach	<i>Prélude</i> , suíte nº 1, de Johan Sebastian Bach	<i>Allemande</i> , suíte nº 1, de Johan Sebastian Bach	<i>Sleepers Awake</i> , de Johan Sebastian Bach	<i>Sleepers Awake</i> , de Johan Sebastian Bach
Cena	Brincando na chuva e espadas	Camelo e centopéia	Árvores do Cerrado e Turistas	Pombas em migalhas e Revoada	Painéis de corpos dançantes
					
	1º entreato	2º entreato	3º entreato	5º entreato	

Tabela 8 Quadro explicativo da tradução de imagens de Athos Bulcão em composição cênica.

As obras selecionadas foram:

1. Guarda-chuva da Fundação Athos Bulcão;
2. Pintura “Bichos”;
3. Painel da fachada do Teatro Nacional Cláudio Santoro (TNCS);
4. Azulejo de pomba, da Igrejinha da 307/308 Sul;
5. Painel do artista no Foyer da Sala Villa-Lobos (TNCS).

Na primeira linha de ilustrações estão estas imagens originais, que deram início à pesquisa de objetos, os quais são apresentados no segundo grupo de figuras. As cenas resultantes das experimentações dos objetos cênicos, com a música escolhida para cada uma, aparecem na última linha de ilustrações do quadro e foram registradas durante a apresentação. Os nomes acima delas são associações que as crianças faziam das posturas e situações vivenciadas nos exercícios que as antecederam. O 5º entreato é o único onde dois objetos diferentes foram experimentados na mesma cena. Nela a turma era dividida em dois grupos, um para explorar as pombinhas de E.V.A e outro para experimentar movimentos com o painel de pano. As ações enumeradas decorrem da combinação dos fatores de movimentos, denominadas por Rudolf Laban de ações básicas de esforço. As possibilidades de combinação entre eles geram no total oito ações: socar, talhar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, deslizar, flutuar. “As oito ações básicas de esforço representam uma ordenação dentre as combinações possíveis dos elementos Peso, Tempo e Espaço” (LABAN, 1978, p. 117), como demonstrado a seguir (SILVA, 2001, pp. 107-114):

AÇÃO	PESO	TEMPO	ESPAÇO
SOCAR	Firme	Súbito	Direto
FLUTUAR	Leve	Sustentado	Flexível
PONTUAR	Leve	Súbito	Direto
PRESSIONAR	Firme	Sustentado	Direto
TALHAR	Firme	Súbito	Flexível
TORCER	Firme	Sustentado	Flexível
SACUDIR	Leve	Súbito	Flexível
DESLIZAR	Leve	Sustentado	Direto

Tabela 9 Ações básicas de esforço e a combinação dos fatores do movimento.

A pesquisa sobre o artista Athos Bulcão, nos levou ao contato com a Fundação que leva seu nome (Fundação Athos Bulcão, SDN, Brasília) e desenvolve trabalhos na cidade de preservação de sua obra e do patrimônio público. Para a divulgação da produção do artista, a fundação desenvolve e comercializa produtos que as reproduzem e que despertaram o interesse da equipe do projeto. O guarda-chuva estampado com azulejos do Congresso é um deles, e pareceu-nos uma opção rica para composição cênica de grande efeito visual. A trilha sonora do primeiro entreato do espetáculo fazia referência a um trecho bíblico que conta a Parábola das Dez Virgens¹². A opção cênica foi de representar com guarda-chuvas as lamparinas das virgens citadas no texto. Para isso, foram adquiridos a partir dessa idéia, 10 guarda-chuvas plásticos, opacos e brancos, que poderiam refletir a luz da cena e

¹² Mateus:25.

estabelecer diálogo com a projeção da animação cenográfica elaborada como cenário virtual da apresentação, a qual pode ser assistida no último bloco do DVD em anexo.

A exploração de movimentações com este objeto foi experimentada juntamente com a música Gigue, da suíte nº 1 de J. S. Bach, aplicando-se o método Laban para duas combinações diferentes de fatores do movimento, dadas como regras de um jogo vivenciado pelas crianças: um grupo de 5 alunos desenvolvia uma movimentação em tempo rápido, espaço multifocado, peso leve e fluência livre portando os guarda-chuvas abertos. O segundo, em oposição, se deslocava com os guarda-chuvas fechados, em tempo lento, espaço focado, peso firme e fluência controlada. Para essa cena eram escaladas 10 crianças, escolhidas aleatoriamente no grupo a cada repetição, inclusive nas apresentações. Como nas outras cenas, A música desse entreato, Gigue, apresenta melodia sinuosa e divertida, a qual proporcionou a experimentação de uma movimentação diversificada pelas crianças.

Durante as experimentações, novas imagens surgiam a partir das impressões que cada movimentação provocava no corpo da criança, inclusive a nomeação de personagens que cada postura sugeria. O relato oral das crianças, feito como avaliação após o exercício, identificou a primeira combinação como “brincadeiras, brincar na chuva, pisar em poças, dançar, crianças se divertindo”, e a segunda como “velhos com bengalas, cegos com bengalas, gladiadores com espadas, guerreiros”. Essas imagens eram lidas pelas crianças nos próprios corpos, a partir da soma de signos comuns à maioria delas. No momento em que eram compreendidos, passavam a ser representados a cada repetição com estas referências e então se tornavam significativos para o restante do grupo.

O objeto cênico Tecidos eram dois cortes de malha de aproximadamente 10x2 metros, de estampa geométrica espelhada e colorida que apresentava semelhanças com os desenhos de muitos azulejos de A. Bulcão. O seu formato, foi associado à pintura *Bichos*, ilustrada no quadro, que apresenta três faixas paralelas de formas e cores variadas, como tecidos estendidos e recortados com várias pontas. O princípio de cores e formas utilizado pelo artista foi mostrado, explicado e experimentado pelos alunos. A turma era dividida em dois grupos, também de forma aleatória e cada um deles recebia um tecido, o qual era experimentado como objeto, vestimenta, tapete, passarela, enrolado no corpo, amontoado sobre as cabeças. Só depois essas experiências foram transformadas em movimento, partindo de percursos no espaço que desenhavam formas curvas como as vistas nas obras do artista. A solução recorrente nas experiências foi a formação em fila, adotada pelos dois grupos na composição final.

Esta segunda coreografia, foi experimentada na música Prélude, suíte n. 1, de Bach. O objetivo desse jogo era o exercício da cooperação e da percepção corporal para a construção de um movimento coletivo. Com o tecido sobre o dorso e cabeça, as crianças posicionadas em fila e com as mãos na cintura do colega da frente, se deslocavam uniformemente para desenhar curvas no espaço. Isso só seria possível se o passo de todas estivesse coordenado, visto que em cada grupo havia a cada repetição, mais de 15 alunos. Um grupo experimentava o deslocamento no nível alto, com os corpos inteiramente de pé, outro no nível médio, com o corpo encurvado e a cabeça quase tocando as costas do colega da frente. A primeira fila passou a ser nomeada pelas crianças de Centopéia pela proximidade dos pés dos seus componentes, e a segunda de camelo, pelas várias corcovas que se formavam ao longo do corpo do ser imaginado.

Já os cubos brancos de madeira, surgiram como representação do trabalho de Athos Bulcão na fachada do Teatro Nacional, onde blocos de tamanhos variados, mas matematicamente definidos, estão distribuídos por toda a extensão da parede externa do edifício e são para o criador, a materialização do leve e do pesado ao mesmo tempo. A partir desta imagem, foram confeccionados pela direção do espetáculo, 35 cubos de madeira, um para cada criança, de aproximadamente 10 cm^3 a 1 m^3 , na cor branca e apenas uma face pintada de cores sortidas. Este lado de cor foi pensado como possibilidade de exploração variada de tons e combinações, mas quando voltada para baixo, mantinham os cubos brancos, como na imagem de referência. Estes objetos cênicos foram explorados em duas coreografias: uma que remetia diretamente a obra mencionada e vegetação retorcida do cerrado brasileiro e outra que trazia à cena a ação do criador, do escultor, do artista, representado por três crianças, que construía com os blocos menores obras temporárias, remontadas em seguida, para serem apreciadas pelos outros personagens, os turistas que visitam Brasília e suas atrações monumentais.



Figura 17 Experimentação com cubos de madeira nos ensaios e apresentação.

Os cubos foram os objetos de maior interesse dos alunos, talvez pela diversidade de seus formatos e tamanhos e pelas possibilidades de construção, montagem e desmontagem que proporcionavam nos experimentos, também vivenciadas pela criança nos seus jogos de exercício com finalidade, de acordo com a classificação de Jean Piaget. Como foi esclarecido desde a primeira experimentação, o cuidado com o espaço e com a condução dos cubos deveria ser redobrado pelo risco da criança se machucar com as arestas, machucarem um colega ou danificarem o objeto. Assim, espontaneamente os alunos maiores acabaram selecionando os cubos maiores, e as crianças menores e a maioria das meninas tomavam os cubos menores, tendo a opção de usar dois deles nas suas ações quando sobravam.

A primeira ação com os cubos objetivava o trabalho com o subtexto, ou texto interior, e cada aluno deveria levar seu cubo à cena como quem leva um presente para alguém querido. O posicionamento deles no palco, seria eqüidistante e em filas, para reproduzir a imagem da parede do Teatro Nacional, obra trabalhada nessa entrecena. Com a entrada e o posicionamento dos cubos, as crianças se sentavam sobre eles até que o último colega chegasse ao seu lugar. Nesse momento, todos viravam a única face colorida do cubo para o chão, e corriam em filas para as extremidades do palco, onde agachavam e contavam uma pausa de quatro tempos. Essa pausa na cena permitia ao espectador a visualização dos cubos brancos sozinhos em cena, remetendo-se à obra referida. Na volta das crianças para seus cubos, deveriam se posicionar sobre eles e encolher todo o corpo como sementes. Nos próximos instantes, acontecia um desabrochar contínuo até a próxima imagem formada pelos corpos das crianças, estendidos e torcidos: as árvores características do cerrado onde está localizada a cidade de Brasília. A próxima seqüência na cena era de movimentação livre, onde as crianças colocavam em cena suas brincadeiras e experimentações dos cubos, como faziam durante os ensaios. Essa ação acontecia em diálogo com a música, Allemande, também da suíte nº 1 de Bach tocada ao vivo no espetáculo, o que permitiu a interferência direta da violinista do trio de cordas na cena. Até a pausa da música, os alunos permaneciam em suas brincadeiras até congelarem. Nesse momento, a violinista levantava-se e caminhava enquanto tocava caminhando para o centro do palco. À medida que passa pelas crianças, elas despertavam e saíam de cena levando seu próprio cubo. E assim a artista seguia, em passeio melódico pela cena até a saída de todos.

O próximo entreato reservado às crianças acontecia durante a execução da Suíte nº 4 de Bach, e representava o passeio de turistas pelos monumentos de Brasília. Os deslocamentos foram desenvolvidos pelos alunos com a direção de em duplas ou trios,

criarem formas diferentes de andar até cada um dos três “escultores” que já estariam no palco, montando e remontando construções escultóricas com os cubos pequenos. Cada grupo deveria apreciar as obras e seguir seu percurso e chegar ao outro lado do palco, sem repetir deslocamentos usados pelos grupos anteriores, até que todos tivessem cruzado espaço, quando os três escultores também se retiravam levando seus cubos.

A última cena com a participação das crianças reproduzia uma paisagem viva da Catedral de Brasília, obra arquitetônica de Oscar Niemeyer, cartão postal da cidade. As esculturas dos 4 evangelistas posicionados à sua frente foram representadas pelos experimentais em Artes Cênicas, alunos graduandos deste curso na UnB e participantes do projeto juntamente com outros dançarinos adultos. Essa foi a única cena onde a pesquisadora atuou com seu alunos, encarregada de conduzir o tecido (Saia) que daria forma à imagem da catedral. As doze crianças que a acompanhavam, representando os 12 pilares estilizados da Catedral, também selecionas por critérios diversos até no dia da apresentação executaram uma seqüência de movimentos com pombinhas presas em seus pulsos, que remetiam a produção de Athos Bulcão que adorna a fachada da Igrejinha da 307/308 da Asa Sul, Brasília. Essa igreja foi inaugurada em 28 de junho de 1958 e se destaca na cidade justamente pela composição artística que a reveste.

A ação dos alunos e pesquisadora se deu por meio do objeto Saia, como foi denominado pelas crianças, que erguiam-na e abaixavam-na, fazendo assim com que se inflasse e formasse volume em torno da monitora que permanecia dançando ao centro. Depois disso, as crianças saíam para brincar com suas pombinhas pelo palco, sobre os evangelistas, como uma revoada de pássaros manipulados por suas mãos. Enquanto isso, as demais crianças entravam em cena vestidas como painel e circulavam pelo palco, aludindo aos grandes painéis criados também por Bulcão, em especial ao localizado no Foyer da Sala Villa Lobos, do Teatro Nacional Cláudio Santoro, também de cor branca. Ao final dessa passagem, cada evangelista era acompanhado por duas crianças para saída de cena, e o restante da turma retornava à Saia e recolhiam o tecido juntamente com a monitora, saindo em pequenos passos num aglomerado, sacudindo suas pombinhas em torno da formação.

Na apoteose do espetáculo, todos os participantes (bailarinos, crianças, convidados, atores) retornaram ao palco para agradecer a presença do público. Nesse momento todas as crianças traziam em mãos uma rosa branca, presente da diretora do espetáculo, para serem entregues à platéia. No primeiro dia de apresentação, o público foi composto por colegas das crianças, alunos das outras EC que freqüentam a mesma EP que os participantes do projeto, a EP 303/304 Norte. Nos demais dias de espetáculo a cena se

repetiu com o público diversificado. Esse momento especial foi muito referenciado pelos alunos em seu relato final, que em sua grande maioria, disseram-se satisfeitos e gratificados pelos aplausos, *flashes*, gritos, assovios da platéia ao final das apresentações, como pode ser lido na íntegra no Apêndice C, Questionário Final Crianças.

Este último relato exemplifica muito bem como se deu o processo para os alunos. Muitos relatam a insegurança que sentiram por "não saberem" dançar e ter que se apresentar num teatro e com outros dançarinos. Isso reflete uma limitação incutida muito cedo na criança na vida escolar ou no ambiente familiar, e que vemos repercutir até a vida adulta, tanto em relação à Dança, quanto às demais linguagens artísticas ("Eu não sei desenhar", "eu não sei cantar"). A culminância do processo na apresentação trouxe para muitos a verdadeira dimensão do trabalho artístico quanto à responsabilidade do artista com o público, a necessidade de disciplina, perseverança, paciência, repetições, compromisso, dedicação e paixão. Para muitos a experiência significou também a primeira vez que entraram em um teatro. A maioria do grupo de idade média de 10 anos, nunca haviam estado em um teatro, nem assistido nenhum tipo de apresentação nesse espaço, muito menos apresentado e vivenciado a experiência de conhecer a constituição física de um teatro, camarins e coxias que não são abertas ao público. O maquinário de iluminação e cenografia existente no teatro, e a grandiosidade do espaço físico da sala Martins Pena impressionou as crianças do projeto. O ponto que se destaca como mais importante para 13% dos alunos, que mais se repete nos relatos é a resposta do público presente nos três dias de espetáculo, manifestada por aplausos, *flashes* de fotografias ou pelos gritos dos colegas espectadores, convidados para o primeiro dia. Este, juntamente com o reconhecimento de pais, familiares, amigos, colegas e professores, por comentários e elogios após o espetáculo (13%), foram a maior recompensa citada pelos alunos pelo desempenho no Projeto, como pode ser observado no Gráfico 2.

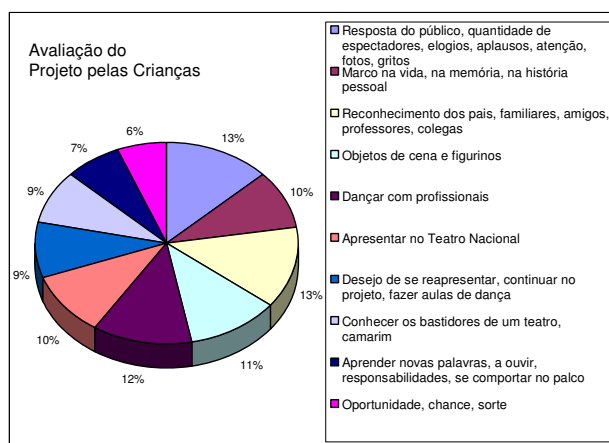


Gráfico 2 Reunião de destaques nas respostas das crianças na Avaliação do trabalho, Grupo 1.

Talvez o comentário mais gratificante para a equipe de aplicação das práticas de Interatuações Artísticas, tenha sido o desejo de se reapresentar, retornar ao teatro ou de continuar as aulas do projeto ou aulas de dança, como foi citado por 9% dos alunos. Pelos depoimentos, pudemos comprovar também que o projeto despertou o desejo nessas crianças de conhecer mais sobre as profissões envolvidas numa produção artística, como a de bailarinos, diretores, cenógrafos, atores e músicos e até vivenciá-las.

Em entrevista, duas professoras e a coordenadora da EP 303/304 N, confirmaram o sucesso do espetáculo junto aos demais alunos da escola, levados para a apreciação do primeiro dia, marcado para uma sexta-feira justamente para que esta interação pudesse acontecer, trazendo os alunos no horário de aula. Estas professoras acreditam que o projeto tenha sido uma experiência de vital importância para as crianças envolvidas, pois dificilmente conseguiriam participar de um trabalho semelhante nos limites da EP. A dificuldade que enfrentam com falta de recursos e materiais, inviabiliza que propostas como esta sejam encabeçadas pela escola. Além disso, seria muito difícil que os diversos professores pudessem se encontrar para planejar uma atividade de proporções semelhantes, visto que as demandas pedagógicas tomam todo o tempo do profissional que quando não está em sala de aula, está executando atividades de coordenação e preparação de materiais.

No fechamento do projeto, os resultados foram considerados satisfatórios e acreditamos realmente ter contribuído para uma vivência significativa e duradoura na formação daqueles alunos. A experiência de trabalho conjunto com a escola, de ter um seqüenciamento de atividades, pode ser um desafio para os profissionais de arte que intentem trabalhar por Projetos em instituições de ensino. Porém, isso garantiu o contato regular com as crianças quanto à freqüência e na seriedade de sua participação. Acompanhar o desenvolvimento de 35 alunos, não é tarefa simples para nenhum educador, por isso a necessidade dos relatos, que se tornaram registros uma vivência tão diversificada. Por meio destes obtivemos dados imprescindíveis sobre a eficiência das proposições, e pudemos coordenar a continuidade das atividades. O contato com a produção artística envolveu os alunos e provocou participações espontâneas em comentários, avaliações, pesquisas, as quais eram divididas com colegas em sala de aula, e demonstravam uma aprendizagem autônoma por parte do aluno, decorrente das competências trabalhadas na proposta. A apresentação, ansiada também pela equipe demonstrou o resultado de um esforço coletivo condizente com o comprometimento das crianças com o trabalho. O retorno à escola comprovou a resistência de vínculos afetivos gerados no convívio contínuo e a grandeza da experiência na memória das crianças.

Um projeto como este no ambiente escolar, poderia provocar uma atitude de integração entre alunos, escola, pais, comunidade, baseada no respeito e na cooperação, contribuindo na melhoria da relação delicada freqüente hoje em muitas localidades. A experiência proporcionada comprova-se também educativa na construção de valores do indivíduo, de respeito à cultura e às diversidades dos colegas, de colaboração com a coletividade, de solução de problemas com dinamismo, de abertura ao diálogo, de disciplina e compromisso. Quanto aos conteúdos e objetivos do ensino de Arte, fizeram-se cumprir com organicidade, sem imposições, acontecendo na necessidade de existir, e provocando significações com a vida da criança, o que possibilitará a manutenção do respeito pela Arte como expressão, o desejo de novas experiências e conhecimentos e o gosto pela apreciação, desde que continuem sendo incentivados.

Após dois meses de distanciamento do objeto pesquisado – as crianças da EC 403 N, retornamos com novas atividades de jogos e exercícios cênicos, de caráter mais experimental, pois não tínhamos o objetivo certo de apresentação ao final do segundo processo. Esta possibilidade ainda estava sendo estudada pela professora e pela pesquisadora. O período de afastamento foi importante para a reorientação dos rumos da pesquisa e para a organização do material registrado até aquele momento. Tínhamos reunido até aí uma série de relatos sobre os encontros promovidos pelo projeto, uma relação de jogos e atividades planejadas, aplicadas e com observações sobre seus resultados, um arquivo de reproduções de obras estudadas, de filmagens e registros fotográficos das atividades, a confirmação de algumas hipóteses do trabalho e a refutação de outras.

Acreditávamos, por exemplo, no início do processo, que a experiência artística proporcionada pela EP de Brasília fosse uma importante vivência para os alunos, que garantiam uma formação estética básica, até o final da primeira fase do Ensino Fundamental, onde as crianças deste primeiro grupo se situavam. E que o problema dessa educação estava na falta de integração das linguagens artísticas entre si e com os demais conteúdos do currículo escolar. O que se comprovou com a pesquisa, foi que o ensino de Arte das crianças da 4^a B 2006 havia lhes possibilitado, até aquele momento, poucas experiências significativas e que ofereciam o mínimo de vivência de apreciação artística. Se nem estas condições básicas para o Ensino de Arte eram cumpridas, ainda menos os princípios de integração e interpenetração entre as artes e outras áreas de conhecimento.

O segundo período, ocorrido em novembro de 2006, trabalhou basicamente jogos teatrais, introduzindo improvisações com o uso da fala, elaborações individuais, dramatizações temáticas com assuntos e notícias do cotidiano dos alunos e

experimentações de poéticas contemporâneas como uma instalação com objetos pessoais trazidos por eles, resultante em diários de vivências. Ao final deste período, os alunos participaram das apresentações de fim de ano da escola, em dezembro de 2006, com uma apresentação de Dança, mas optamos por não participar deste processo, a não ser como espectadora. Segundo a avaliação da professora, os alunos tiveram um desempenho surpreendente por já estarem habituados à disciplina de ensaios, atenção aos comandos, organização no espaço, sensibilização com ritmos, ao uso de objetos, ao trabalho coletivo e se mostravam mais confiantes para se apresentarem em público. Ela afirma ter despendido um mínimo de tempo em preparação e ensaios, pois a equipe respondia ativamente às suas sugestões e trabalhava de forma integrada pelo resultado. A apresentação, assistida pela pesquisadora, demonstrou o resultado dessas habilidades na cena, a qual destoava do trabalho realizado pelos colegas das outras turmas, em geral reproduções de coreografias ilustrativas das músicas escolhidas pelas professoras e com o pouco envolvimento das crianças que as executam de forma mecanizada.

Depois de um semestre deste primeiro experimento, e dos pedidos da professora Denise Soares, retornamos em 2007, com um novo projeto de experimentação das Interatuações Artísticas na cena da criança. Nosso objetivo era sistematizar o funcionamento da metodologia de aplicação, complementar os registros e verificar a efetividade da proposta em novas condições de trabalho.

5.2.2 Projeto Águas

Em um semestre, organizamos o material, os registros e as considerações obtidas com a primeira experiência. Chegamos à conclusão de que necessitávamos de uma nova experimentação, que pudesse reproduzir as reais condições da escola pública de Brasília, na elaboração e condução de um projeto responsável de ensino de Arte, ainda que sem o apoio de outras instituições e de muitos recursos. Descreveremos aqui os pontos dessa aplicação que se diferenciam do primeiro experimento.

No encontro prévio com a professora Denise, como realizado no experimento anterior, apresentamos a proposta de trabalho, que permanecia voltada para a investigação dos processos corporais da criança na mesma faixa etária, com o uso das quatro linguagens artísticas em diálogo entre si e com outros conteúdos, e a necessidade de registro dessas atividades, por meio de relatos, fotos e entrevistas. A professora, por sua vez, informou que a sua turma naquele ano era uma 2ª série, mas a idade dos alunos ainda correspondia a faixa etária pretendida. Estes alunos haviam assistido no ano anterior ao espetáculo *Profetas em Movimento* (2006) e já tinham algum conhecimento sobre o projeto. Soares expôs o interesse de que o trabalho tivesse como resultado uma apresentação artística na III Feira de Ciências e Cultura que seria promovida na escola, ainda sem data certa, mas prevista para outubro de 2007. A proposta deste evento era a apresentação de trabalhos de todas as turmas sobre o tema *Água*. Na troca de informações sobre os alunos e sobre as possibilidades de exploração do tema, percebemos que a proposta poderia agrupar os recursos imagéticos, sonoros, de movimento e cênicos a serem explorados nos encontros, além dos estudos direcionados pela professora, sobre a perspectiva das ciências em sala de aula. Iniciamos assim a elaboração do *Projeto Águas, 2007*.

A montagem de uma feira de ciências é estratégia comum adotada pelas escolas como possibilidade de integração dos trabalhos das várias séries e turmas. O que acontece normalmente é que acaba tornando-se espaço para reprodução de demonstrações científicas e tecnológicas descontextualizadas, cuja aplicação na vida não é totalmente compreendida pelos alunos que as executam. No caso da EC 403N, a feira estava direcionada por um tema, que confluía as pesquisas num mesmo sentido. O que aparentemente restringe as possibilidades de trabalho acaba por incentivar a busca de novos prismas, que articulam informações de outras áreas além das ciências, como os aspectos sociais, ecológicos, políticos, de saúde, econômicos que permeiam as discussões contemporâneas em diversos assuntos. Talvez por estes motivos, o evento tenha sido

intitulado de Feira de Ciências e CULTURA, prevendo os espaços para novas formas de discussão e a exposição dos trabalhos artísticos gerados pelo tema. Essa proposta integradora foi sugerida pela professora Denise, demonstrando uma influência do trabalho anterior no pensamento da escola, que neste ano se disponibilizava a integrar a Arte numa Feira de Ciências.

Os trabalhos foram iniciados em setembro de 2007, passando por uma nova avaliação da Regional de Ensino, que autorizava a continuidade da pesquisa na escola. Apresentamos a proposta às crianças, expondo a importância dos conteúdos de Dança, Artes Plásticas, Música e Teatro que seriam estudados no decorrer do processo e que comporiam uma apresentação artística. A primeira atividade dos alunos foi de descrever por escrito quais eram suas sensações em contato com a água e quais os seus usos na vida humana. Esta tarefa pretendia verificar a capacidade de percepção sinestésica, de recordar lembranças e aproveitá-las na montagem cênica. Apesar de geograficamente a cidade estar longe da área litorânea, foi interessante notar que na maioria dos depoimentos havia referências ao mar, à praia, que só era conhecida das crianças pela televisão ou por imagens. Isso demonstra a influência da mídia na formação de um repertório imagético das crianças da faixa etária estudada, que não necessariamente está vinculado com suas experiências reais. Depois deste primeiro contato, definimos o Cronograma de Atividades, apresentado no Apêndice C, e iniciamos as oficinas práticas na mesma estrutura do trabalho anterior: conversa inicial, experimentações e avaliação.

No segundo encontro, os alunos foram convidados a descreverem o que entendiam por Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro, no Questionário Introdutório com Crianças, Grupo 2, integralmente apresentado no Apêndice C. Nesta atividade, pudemos constatar o conhecimento inicial desses alunos, agrupadas as respostas no quadro a seguir:

Linguagens	Elementos identificados
Artes Plásticas	Materiais (papel, plástico, argila, quadros), modalidades (fotografia, escultura, pintura, desenho, artesanato), artistas (Aleijadinho).
Dança	Movimento (pular, rolar, remexer, requebrar, mexer o corpo), espaço de apreciação (palco, teatro), estilos (balé, tango), artistas (bailarinos), associação com a música, diversão e apresentação.
Música	Ouvir (escutar, curtir), ritmo, sons, volume, movimento (dançar, pular, rebolar, remexer), materiais (voz, instrumentos musicais) espaços de apreciação (casa, bares, televisão, show), estilos (ópera, rap, tango), fazer (cantar), estados emocionais (motivo de alegria), associação com a dança, apresentação.
Teatro	Personagens, encenação, figurino (roupas diferentes), espaço (escolas, qualquer lugar, palco), recursos formais (atores, marionetes, bonecos, peça), estilos (engraçadas), enredo (história), apresentação, apreciação (ver, assistir, olhar).

Tabela 10 Reunião de Respostas, Questionário Introdutório com Crianças, Grupo 2.

A professora sugeriu dentre as atividades com música que trabalhássemos um texto de seu material didático, intitulado *O Rap do Mar*. Este texto foi utilizado como exercício de memorização, trabalho coletivo, preparação vocal, entonações, timbres, ritmo, métrica, melodia. Cantado pelos alunos, provocava movimentação característica do estilo, identificado por eles e reproduzido por signos gestuais e posturais. Em seguida continuamos com trabalhos corporais a partir de estímulos diferentes, o som do mar, o movimento das ondas, a água nos rios, que era experimentada corporalmente pelas crianças nos momentos de prática. Dentre as atividades de pesquisa, encomendamos a busca de produtos artísticos diferenciados sobre o tema água. O material apresentado pelos alunos foi composto por fotos, poesias, textos e pesquisas científicas, que também foram consideradas no trabalho.

Com este grupo também foi aplicada uma avaliação em processo, aproximadamente na metade dos encontros, onde os alunos deveriam relatar o que tinham aprendido até então. A partir das vivências cênicas sobre a água, em jogos teatrais de mímica onde se reproduziam os gestos de contato com o elemento (lavando as mãos, tomando banho, escovando os dentes, bebendo, cozinhando, irrigando, lavando, escorregando, torcendo, enxugando), de exercício de imaginação de espaços diferenciados no ambiente aquático (fundo do mar, no meio das ondas, no lago, a vida de peixes, seres da água), de fruição corporal com músicas variadas sobre o assunto (*Storm*, Bethoven; *Chove Chuva* e *Que Maravilha*, Jorge Ben Jor, Sons da Água, músicas infantis como *A canoa virou*, *Fui no Itororó* e *No Balanço do Mar*) e com o conhecimento de imagens que representavam a água com diversos estilos (Pinturas de Édouard Manet, Claude Monet, Josélia Costandrade, Elza Gabriela, fotografias obtidas na *internet*, instalações Miwa Koizumi), escolhemos as imagens que significariam os objetos cênicos a serem usados nas experimentações.

O contexto da apresentação foi escolhido dentre os conteúdos estudados. Em conjunto com a professora e os alunos decidimos usar ações selecionadas entre as vivências, sendo elas: jogos de imaginação com movimentação em ambiente de chuva e de seres habitantes de espaço aquático, exercício de observação das imagens de mar e ondas, e do estudo histórico sobre o Lago Paranoá. Em associação com esses exercícios, foram definidos os objetos que significariam os conteúdos estudados. A cena da chuva seria experimentada com os guarda-chuvas, os mesmos usados no trabalho anterior. Para a cena das ondas, desenvolvemos novos materiais, 5 faixas de TNT azul, de aproximadamente 5m x 1,5m que comporiam uma representação de mar. Após esta cena entrariam 5 crianças caracterizadas como peixes, por máscaras para cabeça desenvolvidas em E.V.A. colorido, a partir de uma sugestão da professora. A última fazia referência ao Lago Paranoá representado pelo objeto Saia, também usado no Projeto Profetas.

O processo de transposição de imagens, sons e movimentos para a montagem cênica, elaborado e usado anteriormente foi repetido neste novo experimento e é apresentado no quadro seguinte:

IMAGEM	<i>Chuva na Grama</i> , Elza Gabriela	<i>O Delta do Parnaíba</i> , J. Costandrade	<i>Mandala com o número 12</i> , J. Costandrade	Lago Paranoá, Brasília - DF
				
OBJETO	Guarda-Chuvas	Faixas	Máscaras	Saia
				
AÇÃO	Flutuar	Deslizar	Sacudir	Pressionar
MÚSICA	<i>Que Maravilha</i> , Jorge Ben	<i>Que Maravilha</i> , Jorge Ben	<i>Que Maravilha</i> , Jorge Ben	<i>Fui no Paranoá</i> , Elza Gabriela
CENA	Brincar na Chuva	Ondas do Mar	Peixes do Lago	Lago Paranoá
				
	1ª cena	2ª cena	3ª cena	5ª cena

Tabela 11 Quadro explicativo do processo de Interatuações Artísticas no Projeto Águas.

A imagem da chuva, selecionada dentre pinturas da pesquisadora e as outras obras apresentadas e estudadas com os alunos, provocou a experimentação da ação de flutuar, em tempo lento ou sustentado, peso leve e espaço indireto ou flexível, vivenciada pelas crianças com os guarda-chuvas abertos, durante a música *Que Maravilha*, de Jorge Ben. A música prosseguia e dava seqüência às outras ações. As 10 crianças com os guarda-chuvas se retiravam para as laterais do palco, 5 para cada lado, onde se posicionavam deitadas, como tomando sol na areia da praia, cena sugerida pelos próprios alunos. Para a segunda cena, entravam 5 duplas segurando cada uma, uma faixa de TNT como uma onda, do fundo do palco para o procênio. A entrada era alternada, da esquerda e direita até que estas outras 10 crianças estivessem em cena. Prosseguiram assim por mais 8 tempos, agitando suavemente as ondas, formando a movimentação de ondas. Com a entrada das 5 crianças caracterizadas de peixes para a 3ª cena, as crianças-ondas se sentavam, enquanto as colegas passeavam rapidamente em passos curtos entre elas, no nível médio, traçando

uma trajetória flexível. As crianças dos guarda-chuvas atuavam como contra-regras neste momento e recolhiam os objetos ondas, para que as crianças em cena, formassem uma roda em torno dos peixinhos. Ao final da música, entrava em cena a personagem Sujeirinha, que como os outros, era escolhida aleatoriamente entre os alunos a cada ensaio. Esta personagem representava a poluição, e se diferenciava por portar um saco de lixo, do qual tirava resíduos para sujar o lago, a roda de crianças em cena. Diferentemente dos outros objetos, esta caracterização não partiu de uma imagem, mas de uma solução cênica criada para caracterizar o papel, que ilustrava o principal pensamento das crianças quando discutíamos os maus usos da água. A sucata trazida no saco foi reunida pelas crianças com a professora. A entrada da Sujeirinha se dava em silêncio, depois da primeira música e sua ação de poluir provocava a reação das crianças da praia que observavam. Estas últimas se retiravam rapidamente e se juntavam para carregar o objeto Saia para a cena, o qual era encaixado sobre os alunos, permanecendo a Sujeirinha ao centro, como presa pelos colegas que discutiam sua atitude por meio da música:

FUI NO PARANOÁ

Todos:

*Fui no Paranoá, pegar água não achei,
Achei foi muito lixo que do Lago tirei.
Consciência minha gente, água é pra ser cuidada!
Se não poupar agora, amanhã terá mais nada!*

*Oh, seu(sua) Sujeirinha! Oh, seu(sua) Sujeirinha!
Joga água fora e ficará sozinho(a).*

Sujeirinha:

*Sozinho(a) eu não fico, nem hei de ficar,
Porque tenho o(a) Fulano(a) para me ensinar.*

} Bis

Essa música foi elaborada pela pesquisadora, em paródia com a cantiga *Fui no Itororó* (domínio público) apresentada aos alunos por também tratar do tema Água. A composição aborda os temas discutidos em sala de aula durante os encontros, tratando da questão histórica da construção do Lago Paranoá em Brasília, da necessidade de preservação das fontes de água, do uso racional para evitar o desperdício. Com esta canção, as crianças do círculo interrogavam a Sujeirinha quanto à sua atitude e ao final da fala de “Todos” se agachavam aguardando a resposta da Sujeirinha. Esta, por sua vez, respondia cantando a parte indicada com seu nome e escolhia um colega para “te ensinar” a preservar a água. Este aluno, quando convidado, se retirava do grupo e dava em voz alta um depoimento sobre que tinha aprendido da preservação e sobre as formas corretas de usar a água. Depois de sua fala, o aluno voltava para a roda e todos repetiam o refrão da música. A Sujeirinha escolhia em seqüência mais dois colegas que repetiam a mesma ação, com novos discursos. Após a chegada do último aluno, todos juntos perguntavam à Sujeirinha: “Aprendeu sua Sujeirinha?”, que respondia afirmativamente. Para a finalização desta quinta

e última cena, os alunos em fila em torno da Saia, saíam em espiral até desenrolarem o grupo em uma linha, posicionada no fundo do palco para o encerramento. Durante o trajeto, as crianças recolhiam o lixo jogado pela antagonista. Os alunos-peixes permaneciam com a Sujeirinha para ajudá-la a recolher o objeto Saia e caminharem juntos até a fila. Quando todos estavam posicionados, os alunos em linha se deslocavam para frente, de mãos dadas, para agradecerem à platéia.

O Ensaio Geral foi feito no dia anterior ao evento para uma turma de 3ª série que se dispôs a assisti-lo durante o seu recreio. Como uma primeira experiência com o público, os alunos demonstraram-se envergonhados, mas realizaram devidamente a exposição do trabalho. Ao final, organizamos um bate-papo com a platéia que identificou pontos que necessitavam de melhor desenvolvimento, o que foi ouvido atentamente pelos alunos. Houve também muitos elogios e a platéia disse ter gostado da apresentação. No relato deste encontro, os alunos demonstraram preocupação com a apresentação do dia seguinte, e afirmaram que fariam o melhor para que o resultado estivesse de acordo com as expectativas do grupo.



Figura 18 Aluna expondo seu depoimento e bate-papo com a platéia após Ensaio Geral.

No dia 27 de outubro de 2007, após a demonstração dos experimentos científicos de todas as turmas da escola, apresentamos a encenação visual dançada e cantada de nome “Águas”. Em menos de 10 minutos, os alunos expuseram corporalmente toda a vivência artística de conteúdos estudados nos últimos 2 meses. Demonstraram compromisso com as observações já feitas, mantiveram a seriedade na organização do grupo, independência nas ações conhecidas por todos e executadas com a manutenção do jogo, da brincadeira em cena e da interação com os colegas de palco. A avaliação do trabalho pelos alunos, correspondeu as expectativas do projeto, e acreditamos ter sido satisfatória a vivência para a complementação da pesquisa. As avaliações dos processos comparados serão feitas no tópico seguinte.

5.3 Avaliação e Resultados

Como já esclarecido, a pesquisa foi avaliada por relatos dos alunos participantes, questionários respondidos pelos pais ao final do processo, entrevistas feitas com as professoras e coordenadoras das EC 403 N e EP 303/304 e com a comparação dos objetivos iniciais e resultados finais da pesquisa.

O questionário avaliativo do Grupo 1, respondido pelas crianças apresentam respostas coerentes e com boas argumentações sobre a significância da experiência para os alunos envolvidos. Os alunos do primeiro grupo relataram a sua satisfação em participarem de um Projeto com profissionais, pelo qual puderam experimentar a visita a um teatro, conhecer seus componentes, a linguagem cênica e principalmente, apresentarem para pais e colegas como os próprios artistas. A maioria dos pais dos alunos do primeiro grupo, avaliou o projeto como Excelente, 17% como Muito Bom, e 9% como Bom. Pelas suas respostas verificamos que os pais consideraram o projeto uma valorização da criança na escola, reconhecimento de suas capacidades e aperfeiçoamento de habilidades importantes para seu crescimento pessoal. Dois pais, em particular, afirmaram que o projeto modificou consideravelmente a atitude da criança em casa e quanto à escola, tornando-se mais disciplinadas com as responsabilidades, mais acessíveis para o diálogo e mais dispostas nas atividades cotidianas.

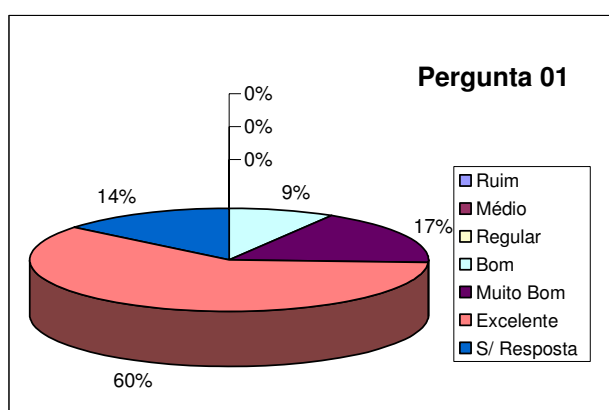


Gráfico 3 Questionário Avaliativo dos Pais, Grupo 1.

Estas informações são importantes para comprovarem a pertinência do estudo e a necessidade das mudanças pretendidas nas formas de ensino de arte atuais. Considerando-se turmas de em média 30 alunos, compreendemos que pretender o interesse ou o bom desempenho de todos nas atividades artísticas seja inviável. Os interesses pessoais são formados por estimulação do ambiente, mas também condizem com uma predisposição

particular característica do indivíduo. Nosso objetivo não foi formar pequenos atores, músicos, dançarinos ou artistas plásticos, mas sim viabilizar uma experiência artística através da realidade da criança e da integração de conteúdos no ambiente escolar. O resultado esperado era o de uma aprendizagem significativa de conteúdos de artes e do aprimoramento da percepção das crianças para os objetos de arte de sua contemporaneidade. Acreditamos ter alcançado ambos objetivos, pela análise das avaliações e pela consideração do processo como um todo. Outro recurso quantitativo das conquistas do primeiro trabalho foi uma entrevista realizada após um ano do seu término, com uma das alunas participantes do Projeto Profetas, anexada no Apêndice C.4, como Questionário Remissivo do Grupo 1. O depoimento dado por esta aluna, demonstra a construção de conceitos artísticos que se mantiveram após um ano do trabalho, mesmo que uma vivência semelhante não tenha sido continuada pela sua nova escola. A aluna certifica que teve interesse de apreciar novas produções, despertado pelo projeto, e que compreende hoje que toda obra de arte tem uma mensagem além do que representa para comunicar aos seus espectadores, tanto imaginativa, quanto social.

Com o projeto Águas, verificamos que não é a falta de apoio ou de recursos que pode impedir o ensino responsável das artes. A apresentação elaborada nessa proposta, não exigiu nenhum tipo de recurso muito oneroso ou dificultoso, e poderia facilmente ser bancado pela escola, condizendo com sua proposta de trabalho e desenvolvendo conteúdos importantes de forma efetiva com seus alunos. A avaliação feita pelos pais e pelos alunos demonstra a mesma efetividade no cumprimento dos objetivos.

Cada um dos experimentos teve suas particularidades, mas contribuem ao final para considerações aproximadas. Confirma-se em ambos os grupos uma aprendizagem satisfatória em arte decorrente das formas de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos neste início da escolarização. O conhecimento de elementos próprios desta área de conhecimento, o contato com produções, visitas e possibilidades de experimentações não haviam ainda sido consideravelmente vivenciadas por aqueles alunos. Estes indicativos podem apontar uma educação descontextualizada do nosso tempo e que não reflete nem questiona a vivência dos alunos do grupo pesquisado fora da escola. A pertinência desta pesquisa está na proposta de uma estrutura artística e educativa para se desenvolver competências em sala de aula, aplicáveis à vida do educando, e que lhe dê mecanismos para analisar, conhecer, contextualizar e dialogar com a Arte de seu tempo. Resumidamente o processo pode ser revisado no quadro comparativo das próximas páginas.

QUADRO COMPARATIVO

EXPERIMENTO	1	2
ESCOLA	Escola Classe 403 Norte	Escola Classe 403 Norte
PERÍODO	Fevereiro a Dezembro de 2006	Setembro a Novembro de 2007
QUANTIDADE DE ENCONTROS	40	20
SÉRIE / TURMA	4ª Série B	2ª Série A
QUANTIDADE DE ALUNOS	35 Alunos	28 Alunos
PROFESSORA	Denise Soares	Denise Soares
INSTRUTORES	Elza Gabriela e Adriano Duarte	Elza Gabriela
PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	Soraia Silva, Denise Soares, Elza Gabriela e Adriano Duarte	Denise Soares e Elza Gabriela
TEMA CENTRAL	Arte e Arquitetura em Brasília	Água
RECORTE	Obras de Athos Bulcão em Brasília	Representações da Água na Arte e em Brasília
RECURSOS	Quadro, Giz, Mapa Mundi, Aparelho de Som, Objetos de Cena (2 Cortes de Tecidos, as 3 Formas Geométricas Básicas em Madeira, 10 Guarda-Chuvas Brancos, Tecido Circular, Tecido Painel, 35 Pombinhas de EVA, 35 Cubos De Madeira, Músicas de Bach, Livros Sobre Arte, Obras Artísticas, Imagens, Folhas de Papel., Grafite, Lápis de Cor	Quadro, Giz, Mapa Mundi, Aparelho de Som, Objetos de Cena (5 Cortes de TNT 5 Máscaras de Peixe em EVA, 10 Guarda-Chuvas Brancos, Tecido Circular, Saco de Lixo, Música "Maravilha" de Jorge Ben Jor, Cantigas de Roda. Livros de Arte, Obras Artísticas, Imagens e Informações sobre a Água, Folhas de Papel, Grafite, Lápis de Cor
ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	Aulas Teóricas, Aulas Práticas, Experimentação de Objetos, Apresentação e Análise de Imagens, Produção de Textos Verbais e Escritos, Debates, Avaliação Processual, Encontro com Artistas Locais, Visita e Apresentações no Teatro Nacional	Aulas Teóricas, Aulas Práticas, Experimentação de Objetos, Apresentação e Análise de Imagens, Produção de Textos Verbais e Escritos, Debates, Avaliação Processual, Experimentos Científicos com Água, Apresentação
DISCIPLINAS ASSOCIADAS	Arquitetura, Matemática, Geografia, História, Literatura, Língua Portuguesa, Redação	Ciências, Química, Física, História, Geografia, Urbanismo, Literatura, Língua Portuguesa, Redação
CONTEÚDOS ASSOCIADOS	Arquitetura de Brasília, Períodos Históricos, Localização Geográfica, Formas Geométricas, Ângulos, Produção de Textos	Preservação Ambiental, Propriedades e Estados Físicos da Água, Distribuição Geográfica, Ciclo, História da Construção de Brasília e Seu Urbanismo, Produção de Textos
CONTEÚDOS EM ARTES PLÁSTICAS	O Período Barroco e o Período Clássico, a Obra de Aleijadinho e de Athos Bulcão, Cores, Formas e Composição, Fundo e Figura, Ritmo	Obras dos Séculos XIX, XX e XXI que representam a Água, características visuais e materiais da Água, e suas representações

CONTEÚDOS EM DANÇA	Fatores do Movimento, ações básicas, níveis, planos, velocidade, ritmo, deslocamentos, relação com o espaço, palco, estilos de dança, Dança como profissão	Produções contemporâneas sobre o tempo, espetáculo Água (Alaya), movimentos corporais a partir de ações como nadar, banhar, lavar, torcer, secar, beber, pescar.
CONTEÚDOS EM MÚSICA	Música Barroca, Violoncelo e outros instrumentos de Corda, notação Musical, Vida e Obra de J. S. Bach, Suítes, profissionais de música	Sons da água, partituras alternativas, Paródia, Cantigas de Roda, Música Brasileira Contemporânea
CONTEÚDOS EM TEATRO	Fundamentos da Linguagem Cênica, adaptação de texto, uso do objeto de cena, criação de personagens, relação ator/espectador, espaço do palco e platéia, tipos físicos de teatro, gêneros teatrais, Teatro como profissão	Teatro Contemporâneo e o uso da Água, textos teatrais com referência à água, possibilidades cênicas e gestualidades cotidianas com o uso da água, representação de ambientes da água no espaço cênico.
OBJETIVOS GERAIS	Conhecer a paisagem brasileira, obras de artistas e suas linguagens, características específicas de cada uma, profissionais de Arte, e estabelecer diálogos de formas artísticas expressivas variadas, para a apresentação de um espetáculo no Teatro Nacional.	Conhecer a história do Lago Paranoá e a necessidade de preservação da água e do meio ambiente, os usos da água no dia-a-dia e suas propriedades, produzir sobre a temática com expressões variadas, construção de um espetáculo da turma apresentado para toda a escola e a comunidade.
OBJETIVOS EM ARTES PLÁSTICAS	Conhecer as obras de Athos Bulcão, produzir desenhos que expressem as vivências em aula, reconhecer elementos básicos na composição visual, transpor essa percepção para o trabalho corporal, relacionar as Artes Plásticas com as demais linguagens.	Conhecer obras dos séc. XIX ao XXI que representam a água de diferentes maneiras, identificar as propriedades visuais e plásticas da água e seus usos na arte, produzir desenhos sobre a compreensão dos espaços da água na vida, relacionar as A. Plásticas com as diferentes linguagens.
OBJETIVOS EM DANÇA	Conhecer elementos da Dança como os fatores do movimento (tempo, peso, espaço, fluência), ações básicas, níveis (baixo, médio, alto), direções (frontal, posterior, lateral, esquerda, direita, diagonal), estabelecer o diálogo da Dança com as demais linguagens, conhecer profissões em Dança, estilos.	Conhecer elementos da Dança como os fatores do movimento (tempo, peso, espaço, fluência), ações básicas, níveis (baixo, médio, alto), direções (frontal, posterior, lateral, esquerda, direita, diagonal), estabelecer o diálogo da Dança com as demais linguagens, conhecer estilos, explorar a relação do corpo com a água.
OBJETIVOS EM MÚSICA	Identificar elementos fundamentais na linguagem musical (som, timbre, volume, melodia, ritmo, pausas), conhecer estilos, instrumentos, profissionais, obras e sua importância no contexto cultural, experimentar corporalmente composições de Bach escolhidas, estabelecer relação entre a Música e as demais linguagens.	Identificar elementos fundamentais na linguagem musical (som, timbre, volume, melodia, ritmo, pausas), conhecer estilos, cantigas de roda, experimentar corporalmente composições contemporâneas, ter contato com meios de reprodução, estabelecer relação entre a Música e as demais linguagens.
OBJETIVOS EM TEATRO	Identificar e reconhecer elementos fundamentais da linguagem teatral (figurino, cenário, palco, ator, platéia, maquiagem, objetos de cena, sonoplastia, iluminação), experimentar o fazer teatral por meio de jogos de imaginação, de interação, de construção coletiva, de improvisação, estabelecer relações entre a linguagem teatral e as demais linguagens, conhecer o espaço físico do teatro e seus elementos.	Identificar e reconhecer elementos fundamentais da linguagem teatral (figurino, cenário, palco, ator, platéia, maquiagem, objetos de cena, sonoplastia, iluminação), experimentar o fazer teatral por meio de jogos de imaginação, de interação, de construção coletiva, de improvisação, estabelecer relações entre a linguagem teatral e as demais linguagens, diferenciar o espaço cênico do espaço cotidiano.

AValiação	Questionários respondidos por pais ao final do projeto, avaliação escrita e entrevista com a professora regente, entrevista com as coordenadoras da EC e da EP e com professoras da EP que assistiram ao espetáculo, relato final das crianças participantes, questionário remissivo após 1 ano do término do trabalho, entrevistas informais com o público do espetáculo, observação do desenvolvimento dos alunos	Questionários respondidos por pais ao final do projeto, avaliação escrita e entrevista com a professora regente, entrevista com a coordenadora da EC que acompanhou o projeto, relato final das crianças participantes, entrevistas informais com o público do espetáculo, observação do desenvolvimento dos alunos.
REFERÊNCIAS	Spolin, Laban, Shafer, Barbosa	Spolin, Laban, Shafer, Barbosa
PRODUTO FINAL	Espectáculo Profetas Em Movimento	Apresentação "Águas" Na III Feira De Ciências e Cultura da Escola
DIREÇÃO	Soraia Silva	Elza Gabriela
DURAÇÃO	1 Hora	10 Minutos
DATA	10, 11 e 12 de agosto de 2006	26 e 27 de outubro de 2007
LOCAL	Sala Martins Pena, Teatro Nacional Cláudio Santoro	Pátio coberto, Escola Classe 403 Norte
ELENCO	Soraia Silva, Elza Gabriela, Adriano Duarte, Alunos da 4ª Série B, Experimentais em Artes Cênicas, Dançarinos profissionais de Brasília	Alunos da 2ª Série A de 2007
PÚBLICO ALVO	Alunos da Escola Parque 303/304 Norte, Alunos, Pais, Professores e Comunidade	Alunos da Escola Classe 403 Norte, Pais, Professores, Servidores e Comunidade
ESTIMATIVA DE PÚBLICO	1000 Pessoas	200 Pessoas
REGISTROS	Fotos, Filmagens, Relatos dos Participantes, Entrevistas, Documentário TV Escola, Programa Educativo (DVD)	Fotos, Filmagens, Relatos dos Participantes, Entrevistas

Tabela 12 Quadro comparativo para avaliação dos experimentos da pesquisa.

Neste quadro comparamos a estrutura fundamental dos dois experimentos. O principal destaque que fazemos é em relação à quantidade de encontros de cada projeto, aos recursos usados em cada um, aos conteúdos associados, locais de apresentação, elenco e público estimado. Estes são os fatores que mais se diferenciam na reaplicação da proposta. No entanto, os resultados alcançados por ambos apresentam semelhanças e foram considerados igualmente satisfatórios.

Uma observação quanto aos relatos, é que no início muitos apresentavam dificuldades de desenvolver idéias e expor considerações pessoais, escrevendo apenas algumas frases basicamente descritivas do encontro. Essas características foram se modificando no decorrer do semestre também por incentivo e apoio da professora regente da turma. Nos últimos relatos, percebemos que muitos já se posicionavam quanto ao desempenho do grupo, aos exercícios e eram capazes de se auto-avaliarem quanto à sua participação e

empenho na execução das atividades. De acordo com entrevistas realizadas com a professora regente e questionário aplicado aos pais no final do processo também em anexo, é perceptível o ganho das crianças quanto à capacidade de concentração, controle do corpo, ao relacionamento com colegas e à responsabilidade com os compromissos em casa e na escola. Atribuem isso ao desempenho delas nas atividades do projeto.

Consideramos ainda que o processo de vivência cênica não deve ser elaborado com a previsão de apenas um momento de apresentação. Até artistas profissionais, têm seus dias bons e dias ruins. O aluno que experimenta deve ter a possibilidade de vivenciar pelo menos uma experiência que considere positiva, e que estimule sua auto-estima e confiança no próprio trabalho. Quanto maior a quantidade de apresentações, maior a probabilidade de que isso aconteça pelo aperfeiçoamento da emoção na apresentação e pela ambientação com a presença do público. O instrutor deve medir com cautela o grau de seriedade exigido. É certo que a apresentação pública é o objetivo de toda construção cênica, que só se completa com a presença do espectador. Porém, o exercício de se apresentar também demanda prática e no processo deve ser encarado como uma atividade importante, mas não decisiva. A cobrança excessiva de profissionalismo e seriedade pode amornar o entusiasmo das crianças e tornar o experimento vazio e mecânico. Por outro lado, o aluno não pode ter a impressão de que “de qualquer jeito serve”, “qualquer coisa está bem”. Boa parte dessa responsabilidade está nas mãos do instrutor e na sua forma de conduzir o grupo. Tudo o que acontece na apresentação é reflexo do trabalho do grupo, sua maneira de encarar o projeto até ali, e sua vontade de realmente dizer algo a seu público.

O objetivo da pesquisa de investigar aproximações entre o desenvolvimento da criança e o aperfeiçoamento das linguagens artísticas, apresenta considerações associativas entre o processo corporal cênico em diálogo com outras linguagens e conteúdos e a formação integral da criança, nos seus amplos aspectos, a partir das experiências corporais das Interatuações Artísticas. Nosso estudo chega a resultados importantes tanto na área artística, quanto educativa. Levantamos por meio de nossas avaliações, algumas contribuições à formação da criança, educacional, motora, cognitiva, lingüística, emocional, cultural, social e criativa, proporcionados pela vivência corporal das Interatuações Artísticas para a cena, conforme o quadro seguinte:

BENEFÍCIOS/ LINGUAGENS	ARTES VISUAIS	DANÇA	MÚSICA	TEATRO
EDUCACIONAL	Estímulo à memória e percepção visual, capacidade de registro, identificação de estruturas básicas	Domínio do corpo para aumento da concentração e níveis de atenção	Compreensão de estruturas, memorização, musicalidade para aprendizagem lúdica	Jogos para aprendizagem de conceitos, repetições, lúdico como recurso de aprendizagem
MOTOR	Reconhecimento da imagem corporal, estudo da constituição física, construção e representação da auto-imagem, desenvolvimento da coordenação motora fina	Lateralidade, exploração de níveis, direções, deslocamentos, apoios, flexibilidade, capacidades motoras amplas, posturas, aprimoramento de movimentos	Música como estímulo ao movimento, desenvolvimento do ritmo, recurso lúdico para percepção e exploração corporal, organização da movimentação coletiva	Exploração de posturas, formas de deslocamento, manipulação de objetos, aquisição de habilidades corporais diferenciadas pela vivência de outras possibilidades
COGNITIVO	Associação com outras disciplinas como a química (pigmentos), a física (luz) e a matemática (composição, proporção, formas)	Capacidade de abstração e interpretação, construção de argumentos e narrativas, matemática espacial	Desenvolvimento da memória auditiva, leitura e compreensão de estruturas e códigos diferenciados (imagem e som)	Observação e posicionamento crítico através de questionamentos e argumentação, concatenação de idéias e coerência.
LINGÜÍSTICO	Capacidade de percepção e decodificação visual como recursos para aprimoramento da leitura, habilidade motora para escrita	Associação do vocabulário corporal com o oral, exercício da fluência, estabelecimento de significados para gestualidades	Ampliação do repertório oral, exercício da leitura, capacidade de escrita e leitura de códigos diferenciados	Domínio da fala e da leitura do texto escrito, exercício do diálogo, organização de idéias para expressão
EMOCIONAL	Percepção da capacidade expressiva das cores e composições e sua influência nos estados emocionais, expressividade emotiva através da produção plástica	Uso do corpo como veículo de expressão de sentimentos e emoções, estudo da influência destes no próprio corpo, interpretação de estados no corpo do outro	Alteração de estados emocionais com o uso da música, expressão da emoção através da expressão musical, leitura de estados emocionais nas composições	Observação e estudo das reações emocionais próprias e do outro, domínio de emoções, estudo da corporificação de estados emocionais através da gestualidade e expressão facial
CULTURAL	Valorização e respeito das manifestações artístico-visuais de épocas, locais e culturas variadas, reconhecimento de artistas, obras, estilos e gêneros, compreensão da produção contemporânea, valorização e preservação do patrimônio cultural de sua comunidade	Valorização das manifestações de dança como representações de culturas de épocas e regiões variadas, reconhecimento de estilos e gêneros, artistas e obras, compreensão da produção contemporânea, reconhecimento de signos expressivos nas produções de sua comunidade	Valorização das manifestações musicais eruditas ou populares com devido respeito, reconhecimento de estilos, gêneros, artistas e suas produções, compreensão da produção contemporânea, comunicar e compreender as idéias de sua comunidade através da música.	Valorização das manifestações teatrais clássicas, alternativas ou populares como produtos culturais diversificados, reconhecimento de estilos, gêneros, obras, artistas e das profissões envolvidas no Teatro, compreensão da produção contemporânea

SOCIAL	Uso das artes visuais como meio de expressão e manifestação, ampliação da percepção visual, cultivo de uma identidade a partir do estilo pessoal, análise crítica da super-exploração da imagem atual	Relacionamento com o próprio corpo e o corpo do outro, interação com grupo e público, disciplina, expressão de emoções, percepção das interações sociais através da dança	Disciplina, exercício da escuta, percepção das relações sociais em torno da música, compreensão da representatividade de grupos contemporâneos através de sua produção musical	Trabalho em equipe, divisão de tarefas, responsabilidade, relação com hierarquias e com o público, exercício da auto-exposição, desinibição, auto-estima, expressão de emoções e questionamentos
CRIATIVO	Inovar com experimentações de novos materiais, capacidade de produção livre e independente de modelos, compreensão de estruturas e exercitar sua desconstrução, buscar soluções para problemas	Romper paradigmas com experimentações de novos conceitos de estilos e espaços, capacidade de improvisação, observação de possibilidades expressivas no cotidiano	Produção individual a partir da compreensão de estruturas, capacidade de improviso, observação de novas possibilidades sonoras no próprio corpo e em objetos diferenciados	Capacidade de improviso, espontaneidade, interação com o público, prontidão, iniciativa, experimentação de novas possibilidades expressivas físicas, vocais, interativas e espaciais

Tabela 13 Quadro dos benefícios da vivência da Arte através das Interatuações Artísticas.

Ressaltamos que a atitude da professora Denise representou um grande apoio em ambos projetos, pelo seu interesse, envolvimento e sua atitude de não conformidade, de buscar sempre novas possibilidades, novos trabalhos para o envolvimento de seus alunos em suas aulas. A professora de primeira à quarta série (atualmente do primeiro ao quinto ano) tem a oportunidade de desenvolver todos os conteúdos de forma integrada, mas para isso necessita primeiramente do interesse por esta forma de ensino e depois de capacitação para compreender a necessidade de diálogo aprofundado entre os diversos temas que aborda em suas aulas. Já o professor de séries finais, tem a possibilidade de fazê-lo em equipe multidisciplinar, compartilhando objetivos e conhecimentos seus colegas.

Apresentamos aqui uma proposta de aplicação de conteúdos integrados, denominada Interatuações Artísticas na Cena da criança e experimentada em dois momentos: Projeto Profetas e Projeto Águas. Sua sistematização permite agora sua aplicação em outros projetos, adaptando-se a necessidade da escola, dos alunos e à especialidade do professor.

Estas são algumas considerações levantadas avaliando-se aspectos isolados para fins de qualificação dos resultados, mas nos importa justamente a somatória destes fatores para uma formação completa da criança em Arte. A vivência dos conteúdos em complementaridade permite a estimulação diversificada do aluno, o que amplia sua capacidade de percepção e compreensão das especificidades das linguagens artísticas transformadas em informações significativas por meio da vivência corporal na construção coletiva da montagem cênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui exposto esclarece os principais pontos desenvolvidos na pesquisa, enfatizando os resultados encontrados. Buscou compreender as Interatuações Artísticas na Cena da Criança no espaço da interdisciplinaridade, em detrimento do conceito de polivalência ou justaposição de disciplinas. Também objetivamos destacar a importância da educação estética e do fazer artístico desde o início da escolarização, por meio de habilidades a serem desenvolvidas e estruturadas a partir de conteúdos no Ensino Fundamental, da necessidade destes para a formação do educando em Arte como apreciador e valorizador de sua cultura.

A contextualização histórica dos aspectos que investigamos, foi importante para compreendermos as evoluções do pensamento artístico educacional no Brasil, esclarecendo principalmente suas relações com a criança e a produção artística de nosso tempo. Acreditamos que a possibilidade de entender a Arte permeada com aspectos da realidade na qual vive o aluno, garante sua significação e a atribuição de valores, que promoverão a construção de atitudes como o respeito às manifestações culturais diversificadas, a valorização de produtos artísticos como expressões históricas e o entendimento e uso da Arte como recurso de comunicação entre seres humanos.

A experiência prática que pôde ser sistematizada com a aplicação dos nossos estudos permitiu através da consideração de recursos metodológicos diversificados, a construção de uma experimentação integradora entre as linguagens artísticas, baseada na vivência física do educando dos conteúdos que apreende no ambiente escolar. O corpo é tomado como um centro de integração de múltiplas percepções, que transforma informações em significados sobre si mesmo, sobre sua coletividade, sua cultura e sua história.

Compreendemos que alguns aspectos investigados, apenas abrem caminho para uma exploração futura mais completa e profunda nos objetivos aos quais nos propusemos. Muitas são as experiências atuais no fazer artístico e no seu ensino que podem contribuir para o levantamento das mudanças necessárias à construção de conhecimentos consistentes e na valorização da área como imprescindível à formação do indivíduo. A Arte não é estanque. Acompanha as criações e indagações humanas a cada dia, reflete um pensamento crítico sobre a vida, experimentando meios diversos de expressão e comunicação com o outro. Essa especificidade deve acompanhar também seu ensino e fundamentar as reflexões sobre suas próximas transformações.

A diversidade humana está presente também nas suas formas de aprender. Um ensino artístico pautado em conteúdos de naturezas diversas amplia a possibilidade de compreensão pelos meios mais convenientes a cada tipo de indivíduo: aqueles mais visuais absorverão com maior facilidade os estímulos imagéticos. Aqueles mais auditivos responderão com maior eficiência aos estímulos sonoros, assim como os mais gestuais aos estímulos de movimento. É essa mesma diversidade que enriquece o grupo e deve ser tomada como vantagens para o processo coletivo.

Compreendendo que o trabalho criativo é aquele onde existe a possibilidade de experimentação, tentativa, descoberta, reflexão, superação, inovação e recriação, julgamos termos possibilitado uma rica experiência para aquelas crianças com as quais convivemos por um breve período, mas que tanto nos ensinou e nos instigou a uma proposta construtiva, significativa, motivadora, responsável e aberta a tantas particularidades, que contribuíram como peças chaves na estruturação do processo como um todo. Nosso desejo é o de que estas crianças que se familiarizam com produtos e conhecimentos artísticos na Educação Básica possam levar essa vivência em suas memórias, e que assim mantenham um respeito, interesse e diálogo com a Arte no nosso tempo e dos momentos que ainda estão por vir.

Essas são algumas considerações da pesquisa até o presente momento, que não pretendem concluir ou finalizar um processo ainda em ebulição. Os dados reunidos por esta pesquisa não se esgotam e permanecem sob estudo. O material coletado nas experiências práticas, organizado em formulários e gráficos para a análise dos resultados aqui apresentados, sugerem outras perspectivas de estudos que poderão ser continuados em um segundo momento. Os desenhos e depoimentos que ilustram este trabalho foram escolhidos particularmente dentre outros por apontarem especificamente para a comprovação das hipóteses da pesquisa. Além disso, há ainda registros fotográficos e em vídeo das atividades que contribuirão como fonte de informações para análises futuras. A metodologia das Interatuações das Linguagens Artísticas para a Cena Infantil, pode ser considerada como um experimento didático e oferece potencial de aplicação em outros contextos, como outras faixas etárias, a partir do ponto de vista de outra linguagem artística ou outra área de conhecimento, desde que mantenha o princípio de integração e vivência corporal de conteúdos.

Pela particularidade da pesquisa e a importância das experimentações práticas foi fundamental a presença dos Apêndices e Anexos, referidos durante o texto e apresentados a seguir. Porém, essa é apenas uma amostra do material, que consideramos de maior contribuição para ilustração do processo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- APRIGLIANO, Maria Cecília. *O Relacionamento Educador/Educando dentro da Proposta do Manhattanville Music Curriculum Program*. In: MARTINEZ, Elisa de Souza (ed.). *Jornadas da Educação Artística: identidade e rumos da licenciatura*. Brasília: Laboratório de Ensino de Artes Plásticas, 1995. pp. 11-15.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BEE, Helen. *A criança em Desenvolvimento*. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: A Criança, o Brinquedo e a Educação*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BENNET, Roy. *Uma Breve História da Música*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUARTE Jr, João-Francisco. *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papirus, 1983.
- DUARTE, Maria de Souza. *A Educação pela Arte: o caso Brasília*. Brasília, Thesaurus, 1983.
- ECKERT, Helen M. *Desenvolvimento Motor*. São Paulo: Manole, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Resende. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende e FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Cadastro de Instituições Educacionais do Distrito Federal*. Brasília, Secretaria de Educação/Diretoria de Pesquisa/Gerência de Estatística, 2006. Arquivo pdf, 943 KB, data de referência 29 mar. 2006.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal / Ensino Fundamental*. 1ª a 4ª séries. Brasília: Secretaria de Educação, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. [S.l.]: Editora Objetiva Ltda, dez. 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997. pp. 27-79.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na Pós Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Jogos Teatrais*. 1ª. reimpr., 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a Educação Infantil*. 4ª reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LISTEL PUBLICAR. DISTRITO FEDERAL. Pesquisa e coordenação Renata Ruffato; Holofote Textos Ltda. São Paulo. Ed. Listel Listas Telefônicas. Vigência jun. 2004 a maio 2005.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do Desenho: a educação do educador*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, [abr. 1984]. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, jun. 1983.

NANNI, Dionísia. *Dança-Educação: pré-escola à universidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

_____. *Dança-Educação: princípios, métodos e técnicas*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

ORTHOF, Geraldo. *Tradição e Inovação: especialização e interdisciplinaridade no ensino de artes*. In: MARTINEZ, Elisa de Souza (ed.). *Jornadas da Educação Artística: identidade e rumos da licenciatura*. Brasília: Laboratório de Ensino de Artes Plásticas, 1995.

OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa; MIRANDA, Elza Gabriela Godinho; et al. *Projeto Dante no Pij: uma experiência pedagógica em arte-educação infantil*. XV Congresso Nacional da

Federação de Arte-educadores do Brasil: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil, dez. 2004. In: *Anais XV CONFAEB, 2004*. Rio de Janeiro/Brasília: FUNARTE/FAEB, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SAVASTANO, Helena et al. *Seu Filho de 0 a 12 Anos: guia para observar o desenvolvimento e crescimento das crianças até 12 anos*. 7ª ed. São Paulo: IBRASA, 1993.

SCHAFER, R. Murray. *Quando as Palavras Cantam*. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Soraia. *A Linguagem do Corpo*. In: Teatro Pós-Dramático. *Revista Humanidades - Edição Especial*. Número 52. Editora UnB: Novembro, 2006.

_____. *Profetas em Movimento: dansintersemiotização ou metáfora cênica dos Profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban*. São Paulo: EDUSP, 2001. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1994.

_____. *Profetas em Movimento*. Programa Educativo. Brasília: UnB / CDPDan, 2006. Inclui DVD com mesmo título.

SILVA, Soraia; GUINSBURG, Jacó. *Homenagem. Jacó Guinsburg em re-presentação: entrevista realizada com o editor e crítico teatral J. Guinsburg, em 16 de fev. de 2007*. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte*, v. 5, nº 2, 2006. Brasília: Editora PPG - Arte UnB, 2006. pp. 7-21.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola*. In: *Cadernos Cedex*, ano XXI, nº 53, abr. 2001. pp. 69-83.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. Ed. Juriscredi Ltda: São Paulo, [197-?].

VOLPE, Patrícia. *Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino de Arte: um diálogo com docentes*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/pos/arquivos-pos/teses/Artes/mestrado_volpe.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2008.

VILLAR, Fernando. *Interdisciplinaridades Artísticas*. In: SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.). *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luis: UFMA, 2003a. pp. 115-20.

_____. *performanceS*. In: CARREIRA, André L. A. N. et al (Orgs.). *Mediações Performáticas Latino-Americanas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003b. pp. 71-80.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Pré-Escola*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESPETÁCULOS

Dança da Guerra do Povo Xavante. Espetáculo que propôs o encontro da dança ocidental com a do Povo Xavante. CDPDan/Instituto Indígena TSERETO-MODZARSE XAVANTE. Conjunto Cultural da Caixa, 19 abr. 2005.

Espetáculo *Profetas em Movimento* (2003). Espetáculo-tese produzido e apresentado por Soraia Silva, na UNICAMP, baseado no pesquisa de mestrado da autora *Profetas em Movimento: dansintersemiotização ou metáfora cênica dos Profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban*. Originalmente apresentado na UNICAMP, 1994.

Espetáculo *Profetas em Movimento* (2006). Remontagem do espetáculo Profetas em Movimento (2003) com atualizações sobre a paisagem urbana de Brasília e a participação de profissionais de Arte convidados e da Escola Classe 403 Norte (4ª série B de 2006). Resultante no Programa Educativo e DVD com o mesmo nome (2006), 10, 11 e 12 ago. 2006.

MATERIAL VERBAL

CONFAEB. XIV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. Oficina de Jogos e Cantigas Populares. 1 a 4 de maio de 2006.

PUPO, Maria Lúcia. *Questionamentos Sobre o Ensino Formal de Teatro*. Comunicação apresentada na mesa redonda “Ensino de Teatro na Escola Formal”, no Fórum de Teatro na Escola, organizado pela Fundação Athos Bulcão, no Centro Cultural Banco do Brasil, out. 2007.

VILLAR, Fernando. *Histórico da Performance no Ocidente*. In: *Cenas Contemporâneas, Disciplina do Mestrado em Arte da UnB*. Brasília, Aula do dia 17 set. 2007.

IMAGENS

CIVILETTI, Josélia de Carvalho Costandrade. *Águas no Terceiro Milênio: poesia e pintura*. FAC/SECDF: Brasília, 2004. Obra não publicada.

GABRIELA, Elza. *Chuva*. Acervo Pessoal, 2003. Registros digitais set. 2007.

MESTRES DA PINTURA. *Édouard Manet (1832-1883)*. Editor e Diretor Victor Civita. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, mar. 1978.

DISHINGER, Marcelo. *Profetas em Movimento*. Blog de Fotografias. Disponível em: <<http://www.fotoetal.com.br>>. Acesso em 21 out. 2007.

MÚSICAS

BEN, Jorge. *Chove Chuva*. (P) 1963, 3'02". In: Coleção Sem Limite, CD 1, faixa 3. São Paulo: Universal Music, (P) 2001. 2 CDs Sonoros.

BEN, Jorge; TOQUINHO. *Que Maravilha*. (P) 1971, 4'08". In: Coleção Sem Limite, CD 2, faixa 3. São Paulo: Universal Music, (P) 2001. 2 CDs Sonoros.

Profetas em Movimento. Participação de Augusto de Campos, Décio Pignatari, José Mindlin, Arnaldo Antunes entre outros. 1999. 1 CD Sonoro.

Domínio Público. *Eu Fui no Itororó*. In: *Canções para Dormir*. Faixa 14. ISBN: 857398073-7. Parte integrante do livro *Uma História para cada Dia do Ano*. Blumenau, SC: Editora BrasiLeitura/Todolivro distribuidora, [S.l].

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira 5892: norma para datar*. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 1989.

_____. *Norma Brasileira 6023: Informação e documentação - Referências - Elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 2002.

_____. *Norma Brasileira 6027: Informação e documentação - Sumário - Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, maio 2003.

_____. *Norma Brasileira 6028: Informação e documentação - Resumo - Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, nov. 2003.

_____. *Norma Brasileira 10520: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 2002.

_____. *Norma Brasileira 14724: Informação e documentação - Trabalhos Acadêmicos - Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, dez. 2005.

BASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação*. Campinas: Papyrus, 1999.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (v. 1). Brasília: Ministério da Educação/ SEB, 2006.

CAMARGO, Luís (org.). *Arte-Educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

COLI, Jorge. *O que é Arte?* 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DULLIUS, Marion Faedrich. *A Alegria de Dançar*. Porto Alegre: AGE, 1999.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Romano. *Fundamentos da Criação Artística*. São Paulo. Edusp, 1977.

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

GOMES, J. Gomes. *A Música e o Teatro: esboço filosófico*. 2ª ed. Lisboa: Livraria Rodrigues, [ca. 1900].

- GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- KOUDELA, Ingrid D. *Um Vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LÔBO, Eusébio. *A Dança e a Pessoa*. Campinas, SP: 2006.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de e AMADEU, Flávia (Org.). *CoMA: coletivo do mestrado em arte*. Ano 4, nº 4, set. 2005, Brasília: IdA / VIS: 2005.
- MORENO, J. L. *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Edusp, 1984.
- NASCIMENTO, Nizele Castro. *Ilustrações Vivas: a ilustração de textos literários para crianças como veículo de subjetivação*. Dissertação (Mestrado em Arte). Orientação: Flor Marlene Lopes. UnB / VIS, Brasília, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Nascimento da Tragédia*. São Paulo: Rideel, 2005.
- OLIVEIRA, Denise Soares. *Oficinas de Recreio*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. *Catirina, o Boi e sua Vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator*. Dissertação de mestrado. Orientação: Fernando Antônio Pinheiro Villar de Queiroz. Brasília, UnB / VIS, 2005.
- PIMENTEL, Altamar de Alencar; PIMENTEL, Cleide Rocha da Silva. *Esquindô-lê-lê: cantigas de roda*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2002.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1990.
- READ, Hebert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SOBRINHO, Paulo Cretella. *Psicologia da Criança*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- SOEIRO, Alfredo Correia. *O Instinto de Platéia: na sociedade do espetáculo*. Brasília: Círculo de Giz, 2003.

SITES CONSULTADOS:

<http://homepage.oninet.pt/269mba/letrinha/quemfoi/quemfoi.htm#safonso>
<http://pinturaportuguesa.blogs.sapo.pt/arquivo/108028.html>
<http://www.ac-strasbourg.fr/pedago/lettres/Victor%2520Hugo/Notes/Manet.htm>
<http://www.apena.rcts.pt/aproximar/arte/index.htm>
<http://www.dianaoulart.pro.br/english/artigos/improedu.htm>
<http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/feb99/picasso.html>
<http://www.fotoetal.com.br>
<http://www.fundathos.org.br/obras.php>
<http://www.globalgallery.com/enlarge/034-55533/>
<http://www.mac.usp.br/obracontexto/ninamoraes/>
<http://www.masp.uol.com.br>
<http://www.se.df.gov.br>
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/picasso/1999120701.shtml>

APÊNDICE

APÊNDICE A – Panorama do Ensino de Arte no Brasil

APÊNDICE B – Questionário da Entrevista com Coordenadores e Professores

APÊNDICE C – Experimento 01 - Projeto Profetas em Movimento:

C.1 Questionário Introdutório com Crianças

C.2 Registros das Oficinas: Exemplo Planos de Aula, Relatos e Fotos

C.3 Questionário Final: Crianças e Pais

C.4 Questionário Remissivo com Grupo 1

APÊNDICE D – Experimento 02 - Projeto Águas:

D.1 Questionário Introdutório com Crianças

D.2 Registros das Oficinas: Exemplo Planos de Aula, Relatos e Fotos

D.3 Questionário Final: Crianças e Pais

APÊNDICE E – Exemplos de Jogos

APÊNDICE A – Panorama do Ensino de Arte no Brasil

Século XVI	1500 - Descobrimto do Brasil.
	1534 - Fundação da Companhia de Jesus, em Paris.
	1549 - Chegada dos padres jesuítas ao Brasil.
	1572 - Início do primeiro Curso de Artes do Brasil no Colégio da Bahia, o então Colégio dos Meninos de Jesus.
	1575 - Formatura dos primeiros bacharéis em Artes na América Portuguesa.
	1578 - Primeiras outorgas de Mestre. Salvador é a capital
	1580 - Chegada de outras ordens religiosas: franciscanos, carmelitas e beneditinos que iniciam produções artísticas e construções religiosas.
Século XVII	1540 - Pinturas feitas em solo brasileiro retratando o povo e paisagens locais.
Século XVIII	1759 - Expulsão dos jesuítas do país.
	1763 - Salvador deixa de ser a capital do país.
Século XIX	1808 - Chegada ao Brasil de D. João VI e sua corte fugindo de Napoleão.
	1810 - Criação da primeira faculdade brasileira, a Academia Real Militar.
	1816 - Chegada ao Brasil o grupo da Missão Artística Francesa, os primeiros artistas estrangeiros a chegarem no país, interessados nas paisagens tropicais brasileiras. Criação da Academia Imperial de Belas Artes, pelo grupo da Missão Francesa, no Rio de Janeiro.
	1822 - Proclamação da independência do Brasil.
	1823 - Primeira Constituição Brasileira que prevê a gratuidade da instrução primária.
	1826 - Cursos de desenho utilitário, direcionado ao preparo para o trabalho, de fábricas e serviços artesanais. O academicismo na Europa se reflete no ensino das academias do país.
	1854 - Decreto federal para o ensino de Música, noções e exercícios de canto.
	1857 - Criação do Liceu de Artes e Ofício.
1888 - Abolição da escravatura no Brasil.	
Século XX	1922 - Semana de Arte Moderna.
	1923 - Estudos da expressão e da liberdade criadora foram encabeçados por pioneiros como Viktor Lowenfeld, Hebert Read, Franz Cizek e John Dewey.
	1930 - Década da chegada da Pedagogia Nova ao Brasil. Primeiro curso de formação de professores de desenho no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal, onde Mário de Andrade ensinou história da arte, incluindo o estudo da arte da criança em seu programa.
	1942 - Reforma de Gustavo Capanema que cria a Lei Orgânica do Ens. Secundário.
	1947 - Criação do Museu de Arte de São Paulo.
	1948 - Criação dos Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro e São Paulo. Fundação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues.
	1951 - Primeira Bienal de Arte de São Paulo.
	1960 - Dia 21 de abril, Inauguração de Brasília.
	1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024.
	1971 - LDB nº 5692/71, criação do curso de Educação Artística.
	1973 - Criação dos primeiros cursos universitários para formação de arte-educadores.
	1974 - Reformulação dos currículos dos cursos superiores de Teatro, com um parecer do Conselho Federal de Educação e criação da licenciatura em Educação Artística / Habilitação em Artes Cênicas e o Bacharelado em Artes Cênicas, com as Habilitações Direção Teatral, Cenografia, Interpretação e Teoria do Teatro
	1987 - União de professores das diferentes linguagens para a formação da Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil (FAEB)
	1988 - Nova Constituição Brasileira
	1996 - LDB nº 9394/96, 20/12/1996. Ensino de Arte obrigatório na Educação Básica
1997 - PCN's para as séries iniciais do Ensino Fundamental	
1998 - PCN's para as séries finais do Ensino Fundamental	
Século XXI	2000 - Versão experimental do CEBEP
	2002 - Versão final do Currículo DF. Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, distinguindo claramente a variação de habilidades nas diferentes linguagens artísticas.
	2006 - Resolução nº 1/2006 CNE que substitui o termo Educação Artística por Ensino de Artes

Tabela 14 Panorama do Ensino de Arte no Brasil.

APÊNDICE B – Questionário de Entrevista com Coordenadoras e Professoras
(EC 403N e EP 303/304N)

EP Coordenação:

1. Qual seu nome completo, sua idade, sua formação e sua função nesta escola? Desde quando?
2. Qual sua carga horária e atividades?
3. Quais os documentos e referenciais que a escola segue para cada série?
4. Qual sua bibliografia de referência?
5. Como o(a) senhor(a) descreveria o perfil do público dessa escola?
6. Quais as linguagens artísticas e modalidades oferecidas nessa escola? Existem espaços e materiais específicos para cada uma delas?
7. Os professores são habilitados nessas respectivas linguagens?
8. O que você acha da Portaria nº 30 da SEDF?
9. Houve alguma mudança nessa escola devida a essa portaria?
10. Como funciona a divisão de aulas entre essa escola e as Escolas Classes durante a semana? Quantas e quais turmas recebem, de quantos alunos e de quais escolas?
11. Como é a relação dessa escola com as Escolas Classe? Existe uma integração de trabalhos com o(a) outro(a) diretor(a) ou com os(as) professores(as) das EC's?
12. Há alguma recomendação para o trabalho interdisciplinar, entre as linguagens aqui oferecidas, com as disciplinas da Escola Classe ou outras matérias?
13. Quais os principais eventos da escola e como o(a) senhor(a) participa?
14. Os alunos realizam apresentações no final de ano? Qual a importância delas no ensino das crianças?
15. Há algum tipo de apoio para essas produções, comunitário, financeiro, institucional ou governamental?
16. Como é a participação dos pais e da comunidade nos trabalhos da Escola Parque?
17. O que o(a) senhor(a) realiza nessa escola corresponde aos seus ideais de ensino de Arte? Quais as dificuldades que enfrenta para concretizá-los?
18. O que o(a) senhor(a) acha do modelo de ensino Escolas Classe/Escolas Parque de Brasília?
19. O(a) senhor(a) continua de alguma forma se atualizando na sua profissão ou em Arte, ou pretende continuar sua formação?
20. O(a) senhor(a) já desenvolveu ou desenvolve alguma produção artística paralela a sua atuação aqui?
21. No seu entendimento, o que é: artes plásticas, dança, música e teatro? Pode citar exemplos?
22. Como o(a) senhor(a) caracterizaria a produção artística de hoje?
23. O(a) senhor(a) já ouviu falar em interdisciplinaridades artísticas? O que acredita que seja?
24. Qual a importância da arte na formação da criança, na sua opinião?

25. O (a) senhor(a) teve conhecimento do Projeto Profetas em Movimento? O que soube sobre o trabalho?
26. O(a) senhor(a) pôde assistir ao espetáculo Profetas em Movimento no Teatro Nacional? O que achou?
27. Como o(a) senhor(a) acha que o Projeto interferiu na formação dos alunos participantes?
28. O(a) senhor(a) já participou de alguma produção aqui na escola com proposta semelhante ou teve vontade de realizá-la?
29. Quais dificuldades um projeto como este enfrentaria para ser realizado nesta escola?
30. Existe algum comentário ou outras observações que o(a) senhor(a) deseja fazer?

EP Professoras:

1. Qual seu nome completo, sua idade, sua formação e sua função nesta escola? Desde quando?
2. Qual sua carga horária, incluindo aulas e coordenação?
3. Quais os documentos e referenciais que o(a) senhor(a) segue para cada série?
4. Qual sua bibliografia de referência?
5. Como o(a) senhor(a) descreveria o perfil do público dessa escola?
6. Qual(is) linguagem(ns) artística(s) e modalidades você ensina? O que acha das condições de ensino (espaço, quantidade de alunos, materiais) oferecidas pela escola?
7. Como o(a) senhor(a) denomina sua profissão?
8. O que o(a) senhor(a) acha da Portaria nº 30 da SEDF?
9. Houve alguma mudança para você ou para a escola devida a essa portaria?
10. Quantas e quais turmas o(a) senhor(a) recebe durante a semana, de quantos alunos e de quais escolas?
11. Como é a relação dessa escola com as Escolas Classe? Existe uma integração de seus trabalhos com os dos(as) professores(as) de lá?
12. Há alguma recomendação para o trabalho interdisciplinar, entre as linguagens aqui oferecidas, com as disciplinas da Escola Classe ou outras matérias? Você realiza esse tipo de trabalho? Como?
13. Seus alunos realizam apresentações no final de ano? Qual a importância delas no ensino das crianças?
14. Há algum tipo de apoio para essas produções, comunitário, financeiro, institucional ou governamental?
15. Quais os principais eventos da escola e como o(a) senhor(a) participa?
16. Como é a participação dos pais e da comunidade nos trabalhos da Escola Parque?
17. Os seus trabalhos nessa escola correspondem aos seus ideais de ensino de Arte? Quais as dificuldades que enfrenta para concretizá-los?
18. O que o(a) senhor(a) acha do modelo de ensino Escolas Classe/Escolas Parque de Brasília?
19. O(a) senhor(a) continua de alguma forma se atualizando na sua profissão ou em Arte, ou pretende continuar sua formação?
20. O(a) senhor(a) já desenvolveu ou desenvolve alguma produção artística paralela a sua atuação aqui?
21. No seu entendimento, o que é: artes plásticas, dança, música e teatro? Pode citar exemplos?
22. Como o(a) senhor(a) caracterizaria a produção artística de hoje?
23. O(a) senhor(a) já ouviu falar em interdisciplinaridades artísticas? O que acredita que seja?
24. Qual a importância da arte na formação da criança, na sua opinião?

25. O (a) senhor(a) teve conhecimento do Projeto Profetas em Movimento? O que soube sobre o trabalho?
26. O(a) senhor(a) pôde assistir ao espetáculo Profetas em Movimento no Teatro Nacional? O que achou?
27. Como o(a) senhor(a) acha que o Projeto interferiu na formação dos alunos participantes?
28. O(a) senhor(a) já participou de alguma produção aqui na escola com proposta semelhante ou teve vontade de realizá-la?
29. Quais dificuldades um projeto como este enfrentaria para ser realizado nesta escola?
30. Existe algum comentário ou outras observações que o(a) senhor(a) deseja fazer?

APÊNDICE C – Experimento 01 - Projeto Profetas em Movimento:

C.1 Questionário Introdutório com Crianças

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE

GRUPO 1 - 4ª Série B 2006

1º ENCONTRO - 21/02/2006

Relato 01: O que é Dança para você?

1) Alorrani - 9 anos

Dança: Para mim dança é uma coisa que nós sentimos, seguimos seu ritmo. Quando se tem alguma festa, se tem uma dança. (Desenho)

2) Amanda - 10 anos

A Dança: A dança para mim é tão bonita. A gente faz dança (em várias) ocasiões. Ela é uma cultura. Para mim ela é especial. (Desenho)

3) Antônio C. - 10 anos

O que é a dança para você: A dança é um modo de se expressar histórias, músicas, artes e outras coisas também. (Desenho)

4) Antônio R. - 11 anos

A dança: Ela é um tipo de dança que balé clássico são saltos frisados que ele guarda, exige de força e pisam na ponta dos pés.

5) Brendo - 10 anos

A dança para mim é um modo de gente dançar, do carnaval, festa junina.

6) Bruna - 10 anos

A dança para mim é super legal, ainda mais quando se aprende é muito legal e instrutivo. Para dançar é preciso saber e improvisar. No teatro é só improvisado.

7) Camila A. - 9 anos

O que é a dança para você? A dança para mim é muito especial. Minha dança preferida é o balé. O balé é uma dança muito legal de se praticar. Dança para mim é a coisa mais legal de se fazer. Eu adoro vários tipos de dança. Fim. (Desenho)

8) Camilla C. - 9 anos

O que é uma dança para você: A dança é uma coisa que todo mundo (faz), tipo o samba, o pagode e outros mais.

9) Clara - 9 anos

O que é dança: Dança. A dança para mim é uma coisa muito especial. A minha dança preferida é o carnaval porque eu gosto de samba, eu gosto também da festa junina.



Camila A.



Ianne

10) Cleber - 10 anos

A dança é uma cultura africana, especial para mim. (Desenho)

11) Dayane - 10 anos

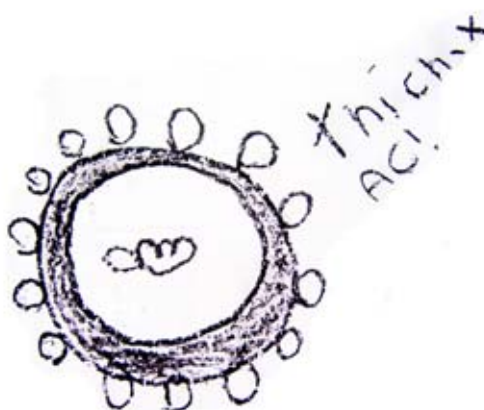
A dança para mim é uma cultura Brasileira que nos une. E também nos ensina várias coisas que crescem dentro da gente e nos estimula a fazer algo. Enfim, a dança é um comunismo que todo mundo conhece.

12) Denis - 10 anos

A dança é uma cultura que veio da África. Eu aprendi (sobre) os africanos.

13) Desirée - 10 anos

O que é dança para mim...: Dança para mim é exercitar o corpo e fazer mexer com um balanço. Dançar é bom para que nossos ossos cresçam. Por exemplo: o samba é um tipo de dança escandalosa. Já o clássico é uma música tranquila. Isso é o que é dança para mim. (Desenho abaixo)



14) Edson - 10 anos

A dança africana é uma coisa especial para mim. É um tipo de ginga. A gente aprende muito com a dança e com as músicas. Com os movimentos e jeitos de dançarem. (Desenho)

15) Frederico Teixeira Riesenbeck - 9 anos

A dança para mim tem vários jeitos de dançar. Tem gente que dança forró, samba, balé, MPB. Cada um dança o tipo de música que gosta. (Desenho)

16) Gabriella - 10 anos

O que é dança para mim...: Dança para mim é cultura e sabedoria. Eu adoro dançar, dança é um exercício. Porque a gente pode fazer gestos, esticar os braços, mexer as pernas, fazer passos. Isso para mim é dança!! (Desenho abaixo)



17) Gustavo - 10 anos

O que é uma dança: A dança é popular, todo mundo gosta de fazer dança do carnaval. As mulheres do carnaval que se vestem não porque elas gostam é porque elas estão se vestindo porque elas que fazem o carnaval.

18) Ianne - 9 anos

O que é a dança para você? A dança para mim é uma diversão cultural Brasileira. Para mim a dança é muito bonita. E também ensina coreografias legais, engraçadas e bonitas. (Desenho)

19) Igor - 10 anos

O que é a dança para você? É um jeito de interpretar artes como o balé é uma dança que se descobre com o tempo e outras coisas também. (Desenho)

20) Leonardo - 10 anos

As danças que surgiram pelos índios... E (...), que é dança clássica.

21) Letícia R. - 9 anos

O que eu entendo sobre a dança: A dança é muito popular porque quase todos dançam. Por exemplo: os índios, os brasileiros, etc. Para mim dançar é relaxar o corpo. (Desenho)

22) Lucas - 10 anos

Eu gosto de dança, mas eu não sei dançar. Eu acho bonito as outras pessoas dançando.

23) Luziane - 9 anos

A dança é bom para mim porque a gente pode dançar qualquer música a gente pode escolher. Eu entendi que as roupas dos índios não são iguais. Os índios eles se desenham na perna só umas pessoas não (são) iguais.

24) Natália - 9 anos

Dança: Bom, dança para mim é um divertimento para todo mundo. Os índios nas suas tribos eles fazem uma roupa para dança. Quando chega o carnaval o povo brasileiro dança muito. (Desenho)

25) Rafael - 10 anos

O que é Dança para você: A dança para mim é uma das demais partes da arte. É um movimento que a pessoa desenvolve este movimento, você aprende com outras pessoas.

26) Vanessa - 10 anos

O que é dança para mim...: Para mim dança é uma cultura brasileira, tipo balé, carnaval. Tem uma dança que é a dança indígena que é a dança dos índios. (Desenho)

27) Victor - 11 anos

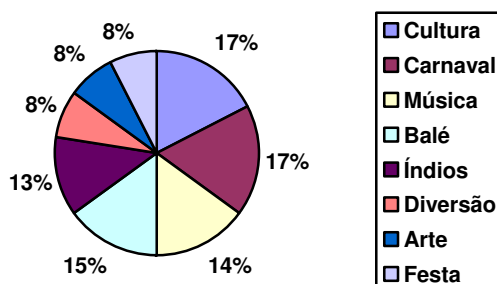
O que eu acho da dança: Eu gosto de dançar funk porque é uma (balada) e música eletrônica e de carnaval porque é uma dança que tem fantasias, carros alegóricos e muitos artistas interessantes.

28) Yanca - 9 anos

O que é uma dança: A dança para mim é uma diversão, quando alguém dança se diverte muito, eu vou falar algumas danças. Exemplo: Balé, carnaval, quadrilha etc...

AValiação:

Em geral as respostas apresentam entendimentos do senso comum e reforçam uma cultura elitista de valorização da arte erudita, como o balé clássico, que é referência primeira em Dança para muitas crianças. Pontos levantados na aula introdutória, onde apresentamos a diversidade da Dança em diferentes culturas e a influência negra e indígena nas nossas manifestações, são recorrentes em muitas respostas, assim como o caráter lúdico da dança, remetendo a festa e divertimento. As associações semelhantes que mais se repetem foram agrupadas e representadas no gráfico.



C.2 Registros das Oficinas: Exemplo Plano de Aula, Relatos e Fotos

Exemplo Plano de Aula

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 1 - 4ª B 2006
2º ENCONTRO - 07/03/2006
PLANO DE AULA

AULA: Nomes e Formas

OBJETIVO GERAL: Apresentação dos alunos e experimentações com as formas geométricas.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Apresentar-se ao grupo de forma clara, cumprindo as regras estabelecidas. Observar, compreender e identificar características particulares das formas geométricas, estabelecer relações entre as figuras bidimensionais e tridimensionais, identificar semelhanças e diferenças entre o quadrado, o círculo e o triângulo, identificar ângulos nas figuras e associá-las aos objetos do cotidiano, estabelecer diálogos entre as formas e o corpo com posturas, inclinações, angulações etc.

RECORTE DE CONTEÚDO: Formas geométricas e suas representações com o corpo.

METODOLOGIA: Aula sobre as formas geométricas, sua presença nas imagens. Jogo “Um nome e um Gesto” para as apresentações. Filas com as formas para passá-las pelo corpo, movimentações em formas variadas, formar figuras em grupos.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: Começar com as apresentações dos nomes de forma dinâmica e descontraída. Os alunos deverão se lembrar dos gestos de todos os colegas. Explorar as figuras de maneiras diferenciadas pelo corpo, procurar deslocamentos derivados de seus formatos, montar as formas em tempo determinado em grupos de 3, 5 e 10 alunos. Organizar a avaliação do exercício e exposição oral sobre as dificuldades. Relato final para a avaliação das atividades.

RECURSOS: Quadro negro, imagem das figuras geométricas em cores variadas, giz, formas geométricas vazadas em madeira (círculo, quadrado e triângulo, de aproximadamente 50 cm). Folha de papel, lápis, borracha e lápis de cor.

AValiação: Participação dos alunos, percepção dos comandos, integração com o grupo, colaboração, exposição oral sobre as sensações no exercício. Relato escrito da aula.

Exemplo Relato

**OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 1 - 4ª B 2006
2º ENCONTRO - 07/03/2006****Nomes e Formas**

1) Alorrani - 9 anos

Hoje, terça-feira, nós recebemos Adriano e Elza. Nós criamos uma dança de nomes e gestos criativos. Fizemos filas e todos atravessamos por círculo, triângulo e quadrado.

2) Amanda - 10 anos

Eu achei a parte mais interessante foi a dança da tia Elza porque eu memorizei os nomes, fiz bastante exercícios e foi um divertimento para mim. E a parte que eu mais ou menos gostei foi na hora de passar no triângulo porque ele é pequeno e pensei que não ia passar, mas no final eu passei. (Desenho)

3) Antônio C. - 10 anos

Hoje foi um dia muito especial. Nós trabalhamos com dois alunos da minha mãe, a Elza e o Adriano. Nós trabalhamos com três trabalhos: um foi com a concentração e outros dois com barulhos, mas cada um tinha uma coisa igual a dança, foi muito divertido. (Desenho)

4) Antônio R. - 11 anos

Hoje a oficina me deixou muito alegre por que eu estava fazendo parte de uma dança, com os meus movimentos e com os dos meus colegas. Nós fizemos uma dança com as nossas mentes. Nós fizemos parte de uma brincadeira de triângulo, quadrado e redondo, uma brincadeira ótima desenvolvendo nossa mente.

5) Brendo - 10 anos

Hoje eu e meus colegas fizemos uma atividade. Eu gostei da dança que nós criamos. Nós falava(mos) o nome e fazia um gesto com os nossos professores: Adriano e Elza. (Desenho)

6) Bruna - 10 anos

Hoje eu aprendi com a Elza e o Adriano a lembrar nomes e gestos dos meus colegas e parentes. Aprendi também quantos metros tem um círculo todo e metade, um quadrado todo. A Elza fez uma dança com a gente com os gestos, foi muito legal. Fim. (Desenho)

7) Camila A. - 9 anos

Na oficina eu gostei de tudo, mas o que eu não gostei mesmo foi quando a gente ficou em roda e pegamos um círculo e passou em todo mundo. Dois professores vieram especialmente para dar aula para a gente. Eu gostei muito. Fim.

8) Camila da S. - 9 anos

Hoje minha turma foi para o pátio fazer umas brincadeiras de relaxamentos e aprendemos a passar dentro das formas quadrado, (triângulo) e círculo. O nome dos professores Elza e o Adriano. Gostei muito das brincadeiras. (Desenho)

9) Camilla C. - 9 anos

Hoje nós da 4ª B tivemos uma atividade com os professores Elza e Adriano e foi muito divertido porque nós brincamos com gestos e coreografia e pudemos gravar os nomes de todo mundo. A parte em que eu mais gostei foi no final que a gente ouviu uma música e também quando nós falemos o nome de todos. (Desenho)

10) Clara - 9 anos

Hoje a nossa oficina com a professora Elza e o professor Adriano, todos nós fizemos uma brincadeira muito legal que era com formas geométricas, mas não tinham todas as formas, só tinha quadrado, círculo e retângulo. Eu adorei!!!

11) Cleber - 10 anos

Hoje teve oficina e eu estudei dança e foi um modo bom. Eu aprendi muito com essa dança. Cada um fez um gesto depois brincamos com as formas geométricas e escutamos músicas e conversamos. (Desenho)

12) Denis - 10 anos

Era oficina, foi o que eu mais gostei. Eu gostei das formas e das danças. A dança que eu mais gostei foi a do Cleber, ele rebolando.

13) Desirée - 10 anos

Hoje a minha turma participou de uma oficina de dança. A professora Elza e minha turma fizemos muitos movimentos. Nós fizemos os movimentos e dissemos nossos nomes ao mesmo tempo. Ela disse que não é para esquecermos os movimentos. Também

trabalhamos com o tio Adriano sobre música clássica. E trabalhamos com os três objetos: o quadrado, o círculo e o triângulo. Foi muito bom até me acalmei um pouco. (Desenho)

14) Frederico - 9 anos

Hoje fizemos uma dança com exercícios. Foi bem legal cada um tinha que falar o nome da outra pessoa, o gesto dela e depois falar o seu nome e um gesto e assim por diante. Depois fizemos uma dança com aqueles gestos. A gente viu algumas formas. Com essas formas a gente fez uma brincadeira que tinha que montar três grupos. Tinha que passar por dentro do corpo e a forma que chegasse lá primeiro, ganhava.

(Desenho)

15) Gabriella - 10 anos

Oficina: Hoje nós tivemos uma oficina no pátio. A professora Elza pediu para gente fazer o gesto dela e depois o nosso. Nós fizemos e foi muito divertido. Era uma roda imensa! A gente tinha que gravar tudo. Depois ela pediu para gente fazer os gestos em silêncio. E aí a gente foi brincar com as formas geométricas. Foi muito divertido! (Desenho)

16) Gustavo - 10 anos

A nova dança: A nova dança a gente acabou de inventar a dança. Só que nós *ao invés* de estar cantando fomos falando o nome da pessoa e fazendo um gesto. (Desenho)

17) Ianne - 9 anos

Bom, eu gostei muito do que nós fizemos hoje. Mas eu gostei mais da dança dos gestos. Quando eu estava brincando eu senti que estava dançando uma dança meio estranha. Mas eu me diverti muito e um dia vou brincar disso de novo. (Desenho)

18) Igor - 10 anos

Hoje foi legal, foi excitante e legal. Eu me senti com nunca. Eu me senti mais clássico, os nossos professores se chamam Adriano e Elza. Nós dançamos e fizemos duas brincadeiras dos movimentos de dança e passar por dentro de formas. (Desenho)

19) Leonardo - 10 anos

Hoje eu trabalhei com o material triângulo, quadrado e círculo e foi divertido trabalhar com isso e com os gestos da dança. Foi muito divertido trabalhar com o Adriano e a Elza.

(Desenho)

20) Letícia R. - 9 anos

Resumo da Brincadeira: Bom, hoje duas pessoas super legais vieram fazer umas brincadeiras muito legais. Primeiro a gente fez alongamento e depois inventamos uma dança de gestos. Eu gostei muito, o nome deles e Elza e Adriano. Que pena que acabou. (Desenho)

21) Luana - 10 anos

Hoje na escola vieram dois estudantes da UnB. Eles ensinaram a nossa sala a dança e mostraram para nós um círculo, um quadrado e um triângulo e pediram para a gente fazer três filas e para nós passarmos por dentro. A fila que terminasse primeiro ganhava. Eu gostei muito dessa brincadeira e achei muito bom. (Desenho)

22) Lucas - 11 anos

Eu gostei mais da dança porque todo mundo conheceu todo mundo e fizemos uma dança. O Adriano chegou atrasado. (Desenho)

23) Luziane - 9 anos

Hoje os professores eles fizeram uma brincadeira dos triângulos para a gente gostar e a gente passava pelo (círculo). O Adriano ensinou a gente na brincadeira hoje e foi legal, eu gostei de brincar. (Desenho)

24) Mithally - 9 anos

Hoje a oficina foi muito legal. Tivemos voluntários novos e muito legais. Nós tivemos muitas brincadeiras legais, voluntários chamados Elza e (Adriano). Nós brincamos de cada um Ter seu gesto e depois a fila que acabasse primeiro e depois fomos ouvir música brincando de passar por dentro das (formas) geométricas. (Desenho)

25) Natália - 9 anos

Hoje a professora Elza levou a gente para brincarmos no pátio. Lá nós brincamos da brincadeira do círculo, passar pelo triângulo, (quadrado) e círculo. Para finalizar nós escutamos uma música muito legal.

26) Paulo - 10 anos

Hoje nós tivemos uma atividade com um homem chamado Adriano e uma mulher chamada Elza. Nós primeiro fizemos uma roda e ficamos fazendo gestos e depois fizemos uma dança. Depois ficamos brincando com três formas e depois ouvimos uma música.

27) Vanessa - 10 anos

Hoje a Elza e o Adriano fizeram uma brincadeira que você fala seu nome e um gesto e todo mundo fez gestos diferentes. Depois eles tinham três formas: o triângulo, círculo e quadrado e atrás dessas formas a gente fez as filas e iam trocando de forma. Eu gostei muito dessas brincadeiras. (Desenho)

28) Yanca - 9 anos

Hoje na oficina eu aprendi que brincadeira é uma coisa muito legal. A Brincadeira do círculo, quadrado e do retângulo. Aprendi a dançar, ela te movimentava. A professora Elza ensinou que se movimentar faz muito bem. Primeiro temos que se relaxar, esticar se balançar.

AValiação:

Os alunos gostaram da idéia de experimentações no pátio. Participaram bem da conversa inicial ainda em sala de aula. Foi preciso definir bem as regras dos exercícios para depois executá-los. Os alunos fizeram muitas referências a roda de nomes, onde cada um se apresentava enquanto fazia um gesto, o que era repetido por todos. Os gestos não poderiam se repetir, mesmo assim, alguns alunos, fizeram-no muito próximos aos dos colegas. Nas filas para passar pelas formas, não falamos em “ganhar ou perder” e ainda assim alguns alunos consideraram o jogo uma competição. Ao final do exercício pontuei que não tinha este objetivo. Os alunos mostraram-se alegres e interessados. Ficaram felizes em saber que seus gestos formavam uma Dança.

Exemplo Fotos¹³

1º Encontro: O que é Dança?



2º Encontro: Nomes e Formas



3º Encontro: Bach e Música



¹³ O uso da imagem neste trabalho foi devidamente liberado pelos pais ou responsáveis.

4º Encontro: O Barroco e o Espaço



5º Encontro: Níveis e Tecido



6º Encontro: Athos Bulcão, fatores do movimento e guarda-chuvas



7º Encontro: Cubos e o subtexto



8º Encontro: Palco e o grupo



9º Encontro: Ação cênica e tempo



10º Encontro: Ritmo e composição



Espectáculo:



C.3 Avaliação dos Participantes: Crianças, Pais e Escola

CRIANÇAS

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE

GRUPO 1 - 4ª Série B 2006

30º ENCONTRO (último) - 24/08/2006

Relato Final: Como foi, para você, participar do Projeto Profetas em Movimento?

1. Alorrani

Um dia inesquecível: No momento em que eu me apresentei no Teatro Nacional, eu fiquei muito feliz porque não é qualquer pessoa que se apresenta no Teatro Nacional. Tem que ter garra, disposição e muita força de vontade. Para mim aquele dia foi marcante. Ficou para toda a minha vida e para toda a minha história. Não importa quais dias são as apresentações. O que é importante é que você tenha garra e seja feliz. Dançar com bailarinos para mim foi uma ótima experiência. Naquele dia a minha vida mudou porque eu fiquei sabendo a responsabilidade do que é se apresentar.

2. André - 24/08/2006

O espetáculo: Eu achei legal trabalhar com profissionais. Para mim, o teatro é bonito por fora e por dentro, no teatro tem objetos muito esquisitos como um pano branco cujo esqueci o nome e um pano preto chamado coxia, que nos mostra por onde temos de entrar. Meu pai e minha mãe falaram que a apresentação foi maravilhosa, bonita e muito interessante. Eu pretendo apresentar outra vez no teatro uma peça muito boa quanto essa. A apresentação foi muito linda, eu queria fazer outra apresentação neste ano.

3. Antônio C. -17/08/2006

O espetáculo: Eu e os meus amigos da escola fizemos um espetáculo que foi organizado pela minha mãe. Esse espetáculo foi muito legal, mas para ficar assim teve que ensaiar muito, muito, muito. Nossa! Eu fiquei bem cansado. Mas todo esforço valeu à pena. Uau! A gente até apareceu na TV. Minha mãe ficou muito feliz que eu tenha finalmente aparecido no palco. Foi uma experiência única! E a parte mais legal de tudo isso foi a parte dos cubos. Foi muito legal, eu fiquei com os cubos brincando. Todo o mundo nos elogiou e eu admito, eu fiquei muito nervoso.

4. Antônio R.

Profetas em Movimento: Eu gostei porque quando nós treinávamos era muito bom, porque eu fiz todos bem feliz, não só eu como nós todos os bailarinos. É uma experiência. Alguns movimentos eu nunca tinha feito, uma coisa tão grande assim. Todos nós gostamos porque nós fizemos tudo bem certo, porque todo mundo lá de casa gostou. Tudo bem os meninos no vestiário. Todo mundo das escolas gostou, principalmente os meninos que fizeram o teatro que nem a sala toda também gostou. Além de tudo, o público aplaudiu e gostou de tudo. (Desenho)

5. Brendo - 24/08/2006

Profetas em Movimento 2006: Para apresentar no Teatro Nacional é muito difícil conseguir. É uma pena que meu pai não pôde assistir sexta-feira. Ninguém foi da minha família e com um monte de meninos da escola porque todos nós estávamos nervosos. A melhor parte que eu achei foi quando nós rezamos. Foi o único dia que nós rezamos e foi os melhores dias da minha vida. Outra coisa foi quando acabou a apresentação, nós pegamos as flores, agradecia ao público, virava de costas e jogava uma flor branca. Meu pai não foi assistir, mas meu padrinho foi, minhas primas, minhas tias e no domingo foi meu padrinho, minha tia, minha mãe e minhas primas. Todos gostaram, pegaram muitas flores. Fim.

6. Bruna - 24/08/2006

A apresentação: A apresentação Profetas em Movimento foi muito boa, eu adorei ficar lá esses 3 dias. Eu gostei muito de ter ficado atrás das coxias e também amei apresentar. Eu me senti uma celebridade por 15 minutos. Trabalhar com cubos, as sombrinhas, o tecido foi tudo maravilhoso e também foi bom para nos ajudar a ter equilíbrio de corpo e aprender a contar baixo ou na mente. Foi

muito bom trabalhar com bailarinos profissionais. A parte mais bonita foi quando a bailarina dançou. Os meus familiares adoraram e minha irmã amou a bailarina. Meu pai disse que foi o melhor presente do dia dos pais. Foi muito bom aprender coisas novas e gente nova também. Quero um dia cruzar com essas ótimas pessoas e tão talentosas. A Luciana, Fábio, Carol, Livia, Mike e Letícia, a bailarina. Eu fiquei muito feliz e muito emocionada também. Espero voltar a fazer isso. Teatro é ótimo. Fim. (Desenho)

7. Bruno A. - 24/08/2006

Profetas em Movimento: No primeiro dia da apresentação eu e os outros alunos que iam apresentar, ficamos tensos, nervosos e muito emocionados. Teve gente, uma pessoa, que até chorou na hora, de tanta emoção. Eu pensava que nós iríamos até fazer coisa errada, como nos ensaios que nós tivemos erros atrás de erros, mas foi tudo tranqüilo, até mais do que eu pensei. Nós só trabalhamos com os adultos na Escola Parque, quase no dia da apresentação. Foi meio diferente do que eu pensava. Tinha coisas que os adultos fizeram na hora da apresentação, coisas que eu não vi eles ensaiando. Eu achei estranho, mas mesmo assim eu achei muito legal e divertido. Tinha gente que parecia que estava meio chateado e emburrado mas não deixou de ser legal. Foi dez para mim pois foi muito legal. (Desenho)

8. Bruno R. - 24/08/2006

Profetas em movimento em Geral: Eu gostei muito de ter a Elza e o Adriano como professores. Eles souberam nos ensinar direitinho a coreografia, foi muito legal fazer esse projeto com eles. Foi legal no dia 10 de agosto, quinta-feira, que fomos até o teatro fazer um ensaio geral. Eu gostei do dia 11 de agosto, sexta-feira, chegamos mais cedo para ensaiar e mais tarde apresentamos para 500 pessoas. No sábado, dia 12 de agosto, pois aquele dia foi o dia que eu apresentei com o guarda-chuva. (Desenho)

9. Camila A. - 24/08/2006

Profetas em Movimento: Eu achei muito legal porque eu aprendi e me diverti ao mesmo tempo. Quando entrei no teatro fiquei muito nervosa e tensa porque não sabia como ia ser, mas no final deu tudo certo. Essa não foi minha primeira vez porque eu já tinha apresentado naquele teatro, na minha apresentação do balé. O momento que eu mais gostei foi o dos cubos e da parte em que os adultos que estavam dançando pega as crianças e dançam com elas e um deles me pegou. Acho que essa apresentação vai ficar marcada para sempre em meu coração. Fim.

10. Camilla C.- 24/08/2006

Profetas em Movimento: Passamos 5 meses e uma semana na luta para deixar tudo muito lindo. Mas enfim, valeu a pena ter ficado com o pé cheio de marcas da sapatilha. E aliás, aprendemos várias palavras novas como "merda", que é "Boa Sorte", coxia e várias outras coisas. Ah! Tem gente como eu que passou a fazer aula de dança, começou a parar de ser tímido. A tia Elza e o tio Adriano ficavam muito nervosos porque quando nós estávamos nervosos, no nosso nervosismo a gente conversava. Eu pensava que ia dar tudo errado, mas não deu, que bom. Minha mãe estava muito nervosa e animada. Estava tudo muito lindo. Era minha primeira vez que eu estava em frente ao público.

11. Carla

O Projeto: Esse espetáculo foi muito bom. Todos ficaram preocupados comigo e com a aluna Stéphanie, porque quando nós chagamos na escola, a peça já estava em andamento, mas nós conseguimos participar da peça. Minha avó pensava que não ia dar certo porque não tinha a roupa do meu tamanho, mas nós achamos uma roupa que ficou um pouco grande, mas deu certo. Quando minha avó viu o espetáculo ela disse quando estávamos indo embora que ela gostou muito e me disse que queria ganhar uma rosa, mas não sobrou nenhuma para ela. Mas foi um show.

12. Clara - 24/08/2006

O nosso Projeto: O nosso projeto foi muito legal e interessante. Nossa turma ficou muito ansiosa, mas tudo deu certo. Em todos os dias foi a mesma ansiedade do primeiro. No segundo dia, já vieram os nossos pais, eu quis fazer mais bonito ainda. No terceiro dia foi a mesma coisa. Quando acabou, a nossa turma fez uma musiquinha: "Lari, lari ê, a gente ganhou! Lari, lari ê, a gente ganhou! Lari, lari ê, a gente ganhou! É a 4ª B que chegou e arrasou!" Foi tudo muito bom e divertido, logo depois nossos pais foram nas coxias e viram como é que era o nosso camarim. Minha mãe falou que ela não tinha

entendido o que a peça quis mostrar, mas mesmo assim ela falou que ficou lindo e bem organizado. Fim.

13. Cleber - 24/08/2006

A apresentação: Esta experiência foi muito boa. Foi a primeira vez que eu apresentei. Mas a professora Elza e o Adriano também apresentaram com a gente e foi a primeira vez que vi a coxia, o palco, a Martins Pena e a Villa Lobos. Mas foi muito bom. Eu quero apresentar de novo, mas na Villa Lobos. Foi muito legal! (Desenho)

14. Dayane - 24/08/2006

Foi muito bom estar junto a profissionais. Conhecer a rotina deles, o teatro... Esta oportunidade que nós tivemos, eu vou me lembrar para sempre. Eu também achei interessante as coxias, a iluminação, os instrumentos, o camarim, o proscênio que foi o nosso espaço de apresentação e também a nossa roupa. Eu fiquei super maravilhada com o Teatro Nacional, apesar de ter ido várias vezes ao teatro, eu nunca conheci ele tão bem. Foi um pouco difícil entrar em ritmo, porque eu acho que o espetáculo foi muito em cima e muitas pessoas ainda não estavam preparadas. Mas felizmente tudo correu bem. Eu acho que isso faz bem para nós, porque assim podemos ter entretenimento, apesar que não foi um entretenimento. Realmente foi muito bom participar desta apresentação. Esse foi um ano 1.000!!! 2006!!

15. Denis - 24/08/2006

Minha primeira vez no Teatro: Para mim o teatro é uma palavra sensacional. No teatro eu aprendi coisas que não pode: fazer barulho, não falar nada e não gritar, e outras coisas. Quando nós chegamos ao teatro eu senti alguma coisa dentro de mim. Todos nós tivemos que usar uma roupa branca e uma sapatilha muito apertada. Na hora do espetáculo, meu coração disparou, porque tinha um monte de pessoas no público. Eu não senti muita emoção igual ao Edson, ele até chorou. Eu gostei muito, porque eu aprendi várias palavras novas como coxia, coreografia e outras. A parte mais emocionante foi quando todos nós jogamos a rosa para o público. Essa parte, com certeza, eu nunca mais vou esquecer e também a minha primeira vez ao Teatro Nacional. Tomara que quando eu crescer, eu possa ir de novo ao Teatro para eu poder lembrar da minha primeira vez. Quando eu crescer, eu acho que vou dirigir um teatro. Eu acho que a Elza, o Adriano, a tia Denise e a tia Soraia nunca vão esquecer disso.

16. Desirée - 24/08/2006

Espectáculo em Movimento: Para mim, foi uma sorte enorme estar participando desse projeto, foi muito legal. Adorei dançar no palco, adorei experimentar a sensação de pisar, pular, andar no palco. Gostei também da roupa branca como de enfermeira e sapatilha de bailarina. Também gostei de ficar entre as coxias pretas e longas. Quando entrei no palco pela primeira vez fiquei nervosa, com medo de errar ou dar uma crise de riso. O que eu mais gostei do projeto foi dançar com bailarinos. Adorei ver eles dançando certinho, igualzinho. Eles dão a impressão de que se a gente quiser dançar, basta ter coragem e vontade de apresentar. E foi assim que eu aprendi a tirar a vergonha e ter coragem. O ruim agora foi que a tia Elza e o Adriano estão viajando. Eles foram para mim como uma mãe e um pai. Nunca irei esquecer deles, sinto muita saudades deles brigarem, gritarem, reclamar e arrumarem. Espero que nunca me esqueçam. Pois eu irei guardar eles no fundo do meu coração. Fim. (Desenho)

17. Edson - 24/08/2006

Eu no Teatro: Eu e minha turma fizemos uma peça de teatro no Teatro Nacional, na sala Martins Pena. Foi muito interessante fazer esta peça que se chama Profetas em Movimento. Tinham muitas pessoas que olhavam eu e outras pessoas dançarem. Eu até arranjei uma namorada que o apelido era Kaká. Ela dançava na vez dos adultos. Gostei muito. Queria fazer outra vez se eu pudesse. A do o (adoro) Teatro. Teatro é Bom! (Desenho)

18. Frederico - 24/08/2006

Profetas em Movimento: Ter feito parte do projeto Profetas em Movimento foi muito bom. Aprendi várias coisas como: coxia, boca de cena, palco, tempo, espaço, emergir, estreitar, alargar, recuar, controlar meu corpo, etc. Adorei ter dançado com os bailarinos, as roupas, tudo. Eu gostei de todas as coreografias das crianças e dos adultos. Meus pais adoraram meus tios e eu. Nunca tinha ido no Teatro Nacional e nem apresentado. Adorei a mulher da dança do ventre e o nosso camarim.

Aparecemos até na televisão, duas vezes, uma vez no ensaio e a outra no Teatro Nacional. Adorei tudo! (Desenho)

19. Gabriella - 24/08/2006

A apresentação: O que eu achei sobre a apresentação... O que eu achei da apresentação foi que ela ficou ótima, pelo fato das pessoas aplaudirem bastante. A primeira coisa que eu quero relatar é o que eu senti no exato momento para apresentar. Foi uma emoção e tanto que eu não parava de pular na coxia. Lá estava um tremendo calor. Eu não esperava a hora, eu estava angustiada com medo de entrar na hora e sair errada. Bem na hora dos anjos, uma dançarina me puxou para brincar no palco e uma coisa que eu me assustei foi que ela estava tremendo, ela nem segurava a minha mão. Na minha opinião, eu acho que os pais gostaram. Estar dançando com artistas, dançarinos e bailarinos é muito importante, pois nós crianças aprendemos muitas coisas. Ah! Quase eu ia me esquecendo, fiz amizade com um profeta. Ah! Esqueci qual era o nome dele. Já de apresentar no teatro é um fato muito importante e emocionante, de ver as pessoas olhando para nós e todos sorrindo, e um monte de máquinas fotográficas, *flashes*, luzes. Sabe os momentos que eu mais gostei foi dos bailarinos que estavam dançando e no momento de jogar as rosas! Foi Lindo! (Desenho)

20. Geissiani - 24/08/2006

Apresentação: No dia 12 de agosto, a gente apresentou pela primeira vez no Teatro Nacional, mas foi só para as escolas. Foi assustador porque todo mundo ficou com medo porque era a primeira vez que a gente enfrentou um público de verdade. A gente apresentou três dias em seguida. Depois do primeiro dia foi mais tranqüilo, porque nós estávamos acostumados com o público. Foi muito legal. Tiraram muitas fotos nossas. Foi muito especial para mim porque eu nunca tinha dançado no teatro. Para falar a verdade, eu nunca tinha ido ao teatro. Mas a experiência foi muito boa. Eu dancei e brinquei com as meninas, aprendemos a se comportar na frente do público. As minhas amigas foram e gostaram muito do espetáculo. Foi um verdadeiro espetáculo. A 4ª B é demais! (Desenho)

21. Gustavo - 24/08/2006

Um dia emocionante: No dia 11 de agosto, que deu sexta-feira, me deixou arrepiado e fiquei pensando: "Eu vou desmaiar". Quando eu entrei no palco, que foi a entrada dos cubos, eu já tinha visto que eu errei quando uma mulher passou no meio do palco com o violino. Ela passou em mim, mas eu não vi e depois saí, só que eu saí sem tocar em mim. E também eu não fui sábado e nem no domingo. Neste momento, quando eu estava na coxia o Edson começou a chorar. Aí, eu fiquei pensando no meu pai e na minha mãe, aí eu acabei chorando de emoção, mas eu estava segurando o choro. Os meus olhos encheram de água, parecendo um rio. Depois, quando eu fui para a Escola Parque, os meus professores elogiaram eu, a Letícia Barbosa e a Bruna. E o professor da aula de música disse para nós três que foi na sexta-feira e disse que ia nos três dias, só que só deu na sexta-feira, e apareceu um trabalho para ele no sábado e no domingo. É tão bom ser aplaudido pelo público.

22. Ianne - 24/08/2006

3 dias de espetáculo: Bom. No primeiro dia de espetáculo eu estava muito surpresa, agoniada e com muita vontade de iniciar logo a apresentação... Eu achava que não íamos conseguir, mas então, me veio uma idéia na cabeça que se eu achasse que não ia dar certo, não daria. Agora, se eu achasse que iria dar certo, daria. E então, eu pensei: "Vai dar certo, vai dar certo, vai dar certo!" No segundo dia de espetáculo, eu gostei muito porque foi mais fácil. Nós já sabíamos o que fazer. E no terceiro dia foi a mesma coisa do segundo dia. Eu gostei muito da dança do ventre, a moça interpreta direitinho. Gostei também da capoeira, a minha irmã ama capoeira e ela já fez. Para mim o momento mais legal e a coreografia que mais gostei, foi a hora e a coreografia dos cubos. Enfim, eu adorei ter feito este projeto e gostaria de fazer de novo.

23. Igor Santos da Silva - 24/08/2006

Como foi: Este projeto foi bem legal e mudou o aspecto tanto meu quanto dos outros. Eu achei incrível uma chance assim praticamente do nada de nós apresentarmos no teatro nacional. Também eu esperava uma outra coxia. Eu pensava que era só um buraco na parede, tipo uma porta sem porta. Mas era apenas uma cortina de um lado e do outro também, como um quadrado sem frente e trás. E atrás da coxia foi bem legal, pois eu e o Antônio Cândido ficamos assustando a Vanessa

contando histórias de terror nos três dias. No último dia eu e o Antônio fizemos o guarda-chuva e a Vanessa ficou só morrendo de medo. E depois tudo acabou. (Desenho)

24. Leonardo - 24/08/2006

A apresentação: A apresentação Profetas em Movimento foi legal. Eu nunca tinha apresentado ao público, nenhuma vez antes não. Vai ser inesquecível e a platéia maravilhosa e as sapatilhas nunca tinha usado antes e nunca tinha pisado no palco uma vez. Mas antes da apresentação foram 5 meses a cada terça-feira, uma animação mais forte. A cada mês que passava e quando apresentamos no nosso primeiro dia, nós queríamos ver o que estava acontecendo na frente da coxia. Era a platéia gritando no final, "eu quero, eu quero". Sabe o que eles queriam eram as rosas que estávamos dando as rosas e é só. (Desenho)

25. Letícia S. - 24/08/2006

Apresentação: A nossa apresentação foi bem legal. Na sexta foi o dia da apresentação com nervosismo, o primeiro dia. Eu estava nervosa. "Já pensou se eu escorrego e caio e ainda por cima na frente da Escola Parque?" Eu fiquei mais nervosa por causa da roupa. A sapatilha escorregava por causa do calor, a roupa suave e lá fora todo mundo gritando "Começa!" toda hora. No segundo dia, eu já estava mais calma. Tinha menos gente e eu estava relaxada, sem medo de errar. Minha família disse que foi ótimo. Todo mundo achou uma maravilha. E graças a Deus, tudo correu bem! O terceiro dia foi o melhor! Eu não tinha medo de errar tudo, nos outros dias foi bem, então pensei: "Hoje, o terceiro dia, vai ser o melhor!"

26. Letícia R. - 24/08/2006

Para mim foi: Hoje a tia Soraia pediu que fizéssemos uma redação falando de cada detalhe do espetáculo. Para mim, foi uma oportunidade inesquecível pois foi uma chance e tanto de conhecer o teatro e de apresentar com pessoas famosas. Quando o tio Adriano e a tia Elza chegaram aqui oferecendo uma proposta para nós alunos, eu não gostei de nada, mas depois de duas semanas eu já comecei a gostar. Também minha mãe ficou bem alegre, pois fazer um projeto desse foi legal. No primeiro dia fiquei tão ansiosa, que quando eu estava na coxia, ficava pensando: "Meu Deus, tomara que dê certo tudo que ensaiamos". Ah! Quando eu estava vestindo a roupa, eu sentia um frio na barriga, também aquelas roupas me davam um calor, mas as roupas eram tão bonitas! Eu gostava também quando aquela bailarina entrava e fazia coisas incríveis. Olha, esse projeto foi tão legal pois aprendi tantas coisas legais, interessantes que quando eu estiver no vestibular talvez precise delas. Eu achei muito interessante este trabalho. Mas que pena que acabou. Ah! A sala que apresentei foi a Martins Pena. Enquanto nós apresentávamos, tocavam algumas músicas com instrumentos bem interessantes. Trabalhar com coisas que eu trabalhava de vez em quando foi muito legal. Espero que tenha de novo esse projeto Legal! Fim.

27. Luana - 24/08/2006

Soraia: Hoje a professora pediu para escrever como foi no teatro e como é a Soraia. Eu achei a Soraia a melhor de todos, ela é esplêndida, bonita. Ela desde o começo do ano veio acompanhando a nossa turma, conhecendo a gente, o Adriano e a Elza. Eu estou morrendo de saudades deles. Eles são ótimos, não são regulares, são perfeitos. Eles controlam o corpo. O único da nossa sala que não consegue se controlar é o André, ele é todo doido. Eu fiquei muito emocionada de dançar com bailarinos. Eu naquela hora me senti importante do lado deles e é que não foi só nossa turma que fez a primeira vez. A tia Elza também foi a primeira vez, mas o tio Adriano já fez várias vezes. Eu não fui para a Escola Parque para conhecer os outros dançarinos, mas conheci eles na quinta e foi bom. O espetáculo foi mil maravilhas para mim. A Soraia foi uma amigona e uma colega. Ela é uma irmã, eu nunca vou me esquecer da minha turma por causa do Teatro Nacional, da Elza, do Adriano e de todos. Ah, eu também gostei da roupa branca. Obrigada, tia Soraia, Adriano e Elza. Soraia, te adoro! Nunca vou me esquecer o que você fez por nós. (Desenho)

28. Lucas

Apresentação: Lá no Teatro tem um pano branco que fiquei impressionado. Para mim foi uma experiência muito boa. Eu nunca mais terei uma oportunidade desse jeito. Minha mãe vai ficar tão

feliz quando ver o vídeo da apresentação! Meu pai ficou impressionado quando viu o espetáculo. Eu nunca pensei que um dia eu iria apresentar no Teatro Nacional, na sala Martins Pena. Eu aprendi a apresentar, eu aprendi a ouvir mais pessoas. Quando eu cheguei no teatro, eu pensei que não ia conseguir. Ficou tão bom.

29. Mithally

Como Foi? Foi divertido nesse tempo erramos e começamos de novo. Algumas coreografias mudaram como tecido, cubo e sombrinhas. A tia Elza e o Adriano foram pacientes e agüentaram a gente até o final. A nossa roupa parecia de e a sapatilha estava muito suja. Algumas calças estavam muito sujas. Fomos a tia Soraia. Alguns eram legais, outros eram estressados. É muito bom saber que tem pessoas que nos prestigiam e gostam desse trabalho universitário. Espero que no final do ano escreva nessa folha de novo. Com certeza vamos apresentar.

30. Natália

Como foi para você? Para mim este teatro foi o máximo, porque nós tivemos a oportunidade de apresentar na frente do público. Meu pai e minha mãe gostaram demais. Lá paro teatro foi meu pai, minha mãe e meu tio. Eles adoraram. Eu e meus colegas ficamos atrás da coxia para saber a hora de entrar e sair. Isso se chamava atenção. A expressão do público foi muito atenciosa. Eu no começo fiquei com medo e vergonha, mas depois fui me acostumando. Tiveram algumas mudanças, mas foi normal e eu pensando que ia ficar mais complicado. Nós queríamos ver, mas não dava porque se não todo mundo ia nos ver. Para a gente não passar pelo palco tinha uma cortina branca bem grande para a gente passar por trás. Para mim foi muito legal e para os meus amigos com certeza foi legal.

31. Paulo

Profetas em Movimento: O Projeto Profetas em Movimento apresentado pela 4ª B, que é minha turma, eu achei muito legal porque eu nunca tinha apresentado nada assim, ainda mais que foi no Teatro Nacional. Poucas pessoas conseguem ter uma chance de apresentar no Teatro Nacional. Eu nunca apresentei nada lá. Eu não conhecia lá e é muita emoção entrar em um palco com muita gente assistindo a gente. Eu espero ter outra oportunidade dessa, só que eu não quero ter um futuro assim, apresentar uma ou duas vezes não tem nada, mas apresentar isso paro resto da vida não dá certo. Além da minha mãe ter me elogiado muito e ter adorado a apresentação, eu não quero ficar apresentando paro resto da vida. Eu gostei muito da apresentação, meus pais também gostaram, só que eu gostei muito, muito, muito, muito mesmo, eu adorei. Fim!!!

32. Stéphanie Almeida Morais

O espetáculo: Para mim tudo foi ótimo. A sensação de apresentar é muito boa, trabalhar com profissionais, muito mais. A expectativa foi muito grande. Minha professora Denise até parece que é profissional, ela dava muitas dicas para todos da sala melhorar, ela é uma professora muito boa. Acredito que todos da sala deram o melhor de si. É tão bom receber aplausos. Nós aprendemos novas palavras. É muito legal ficar atrás das coxias. O mais importante: guardaremos tudo isso para sempre.

33. Vanessa Evelyn Gomes Corrêa - 24/08/2006

Profetas em Movimento: Foi ótimo participar do projeto Profetas em Movimento, foi a primeira vez que eu participei de um projeto de Dança. Eu participando de uma dança com bailarinos e artistas, eu me senti uma artista, eu nunca tinha entrado em uma coxia. Foi a primeira vez. Também nunca tive um camarim. Nós dançamos no Teatro Nacional, na sala Martins Pena. Eu achei emocionante participar do projeto. Minha (mãe) ficou emocionada e meu pai achou o máximo eu participar desse projeto. Também eu senti uma coisa boa em usar os objetos de cena. Eu amei!!

34. Victor Hugo Azevedo Rodrigues

Eu achei que esse projeto ficou marcado, apesar de ser a minha segunda vez, a primeira foi na minha formatura do jardim. E foi muito legal porque essa foi uma oportunidade única, para muitos. A sensação de apresentar com bailarinos profissionais foi muito legal. Eu achei o figurino muito legal. A única coisa chata foi aquele brilho, só isso que eu achei ruim. O resto eu achei muito legal. Espero encontrar eles de novo e juntos fazermos uma nova apresentação.

35. Yanca Silva Saito

Profetas em Movimento: No início foi muito difícil para todos porque nós não tínhamos aprendido como se dança, ainda mais com os dançarinos olhando a gente dançar. Mas a gente foi aprendendo mais com os professores Elza e Adriano, alunos da UnB que vieram para ensinar-nos a convivermos com a Dança. Passaram-se dias e meses para dançarmos livre naquele teatro, na sala Martins Pena e os outros dançarinos também. Nós fomos convidados para dançarmos no Teatro Nacional. Foi a coisa mais alegre da minha vida, dançarmos no Teatro, mais importante era ver aqueles aplausos. Foi difícil, mas nós conseguimos!

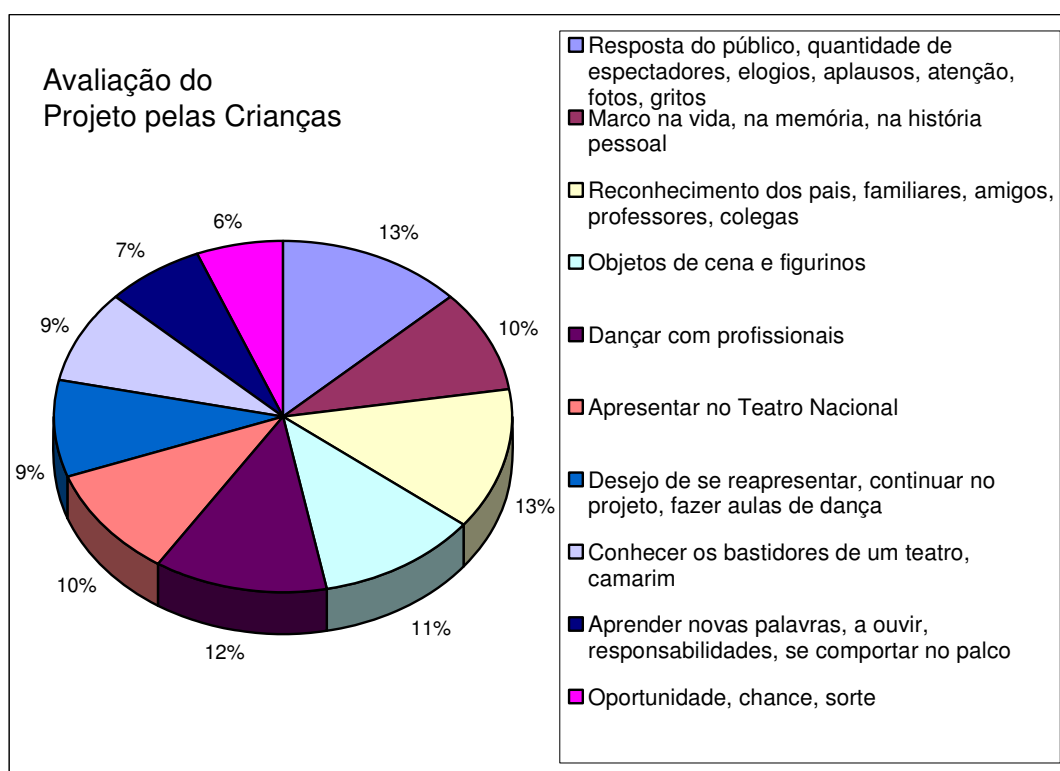
OBSERVAÇÕES:

As palavras entre parentes são presumidas do contexto escrito pelos alunos, que costumam suprimir ou esquecer algumas palavras no desenvolvimento de uma idéia. Ex.: (adoro), relato nº 17.

AValiação:

Este último relato exemplifica muito bem como se deu o processo para os alunos. Muitos relatam a insegurança que sentiram de "não saberem" dançar e ter que se apresentar num teatro e com outros dançarinos. Isso reflete uma limitação incutida muito cedo na criança e que vemos repercutir até a vida adulta, tanto em relação à Dança, quanto às demais linguagens artísticas ("Eu não sei desenhar", "eu não sei cantar"), ora na vida escolar, ora no ambiente familiar. A culminância do processo na apresentação trouxe para muitos a verdadeira dimensão do trabalho artístico quanto à responsabilidade do artista com o público, a necessidade de disciplina, perseverança, paciência, repetições, compromisso, dedicação e paixão. Para muitos foi a primeira vez que entraram em um teatro. Nunca haviam estado em um teatro, nem assistido nenhum tipo de apresentação nesse espaço, muito menos conheciam sua constituição interna, camarins e coxias que não são abertas ao público. Muitos se impressionaram com a maquinaria de iluminação e cenografia existente no teatro, e com a grandiosidade do espaço físico da sala Martins Pena. O ponto de importância que mais se repete dentre os relatos, é a resposta do público presente nos três dias de espetáculo, seja ela manifestada por aplausos, *flaschs* de fotografias ou pelos gritos dos colegas espectadores, convidados para o primeiro dia. Essa, juntamente com o reconhecimento de pais, familiares, amigos, colegas e professores, em comentários após o espetáculo, em elogios ou entusiasmo foi a maior recompensa citada pelos alunos pelo desempenho no Projeto. Talvez o comentário mais gratificante tenha sido o desejo de se reapresentar, retornar ao teatro ou de continuar as aulas do projeto ou aulas de dança, como foi citado por quase 1/3 dos alunos. Foi provocado também, o desejo de conhecer mais sobre as profissões envolvidas numa produção artística, como a de bailarinos, diretores, atores e músicos.

Pontos mais marcantes ressaltados pelos alunos e freqüência de repetição	
Resposta do público, quantidade de espectadores, elogios, aplausos, atenção, fotos, gritos	15
Marco na vida, na memória, na história pessoal	11
Reconhecimento dos pais, familiares, amigos, professores, colegas	15
Objetos de cena e figurinos	13
Dançar com profissionais	14
Apresentar no Teatro Nacional	12
Desejo de se reapresentar, continuar no projeto, fazer aulas de dança	10
Conhecer os bastidores de um teatro, camarim	10
Aprender novas palavras, a ouvir, responsabilidades, se comportar no palco	8
Oportunidade, chance, sorte	7



AVALIAÇÃO DOS PAIS

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE

GRUPO 1 - 4ª Série B 2006

Avaliação Final dos Responsáveis - 24/08 a 18/09/2006

Questionário Avaliativo do Projeto respondido por Pais e Responsáveis

1. Qual foi, em sua opinião, o resultado do Projeto Profetas em Movimento?
 Ruim
 Médio
 Regular
 Bom
 Muito Bom
 Excelente
2. Quais foram os aspectos positivos do Projeto no decorrer de sua realização e apresentação final?
3. Quais são suas sugestões e críticas relacionadas ao desenvolvimento desse Projeto?
4. Em sua opinião, esse projeto é importante para complementar à formação da criança na escola e deveria continuar?
5. Nome¹⁴:
6. Data:
7. Responsável por:

¹⁴ Como a pesquisa garantia o sigilo das identidades dos pais, seus nomes aparecerão representados apenas pelas iniciais. As crianças serão identificadas apenas pelo primeiro nome, e quando houver repetição, seguidos pela próxima inicial.

Questionário 01

1. Excelente
2. ...
3. O projeto não precisa de crítica e nem de sugestões.
4. Sim.
5. PSA
6. 31.08.06
7. Alorrani

Questionário 02

1. Bom
2. O encanto que foi passado a cada encontro, a emoção com que as crianças lhe davam com a situação, a descoberta de estar no palco. Enfim, é um projeto que deveria ter continuação.
3. Acredito que deveria ter explorado mais das crianças, pois elas têm uma capacidade enorme de aprendizado, e se assim fosse, o resultado teria sido mais surpreendente.
4. Com certeza sim. Seria uma forma de incentivo para as crianças, podendo a partir de então, surgir mais descobertas.
5. AHCL
6. 18.09.06
7. André

Questionário 03 (A responsável é a diretora do Projeto)

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. Soraia Maria Silva
6. ...
7. Antônio C.

Questionário 04

1. Excelente
2. Aferir as crianças todas empolgadas, bem ensaiadas, bastante interessadas.
3. ...
4. Sim.
5. DOR
6. 31-08-06
7. Antônio R.

Questionário 05

1. Muito Bom
2. Para mim todos os aspectos foram positivos. Eu adorei o projeto.
3. Os alunos deveriam apresentar mais. Não tenho críticas, pois adorei o projeto.
4. Sim, é super importante. Todas as escolas deveriam implantar este projeto, continuar sempre, pois ajuda muito as nossas crianças.
5. VASC
6. 17/09/2006
7. Brendo

Questionário 06

(O responsável não preencheu o questionário)

7. Bruna

Questionário 07

1. Bom
2. Desenvolvimento da criança.
3. ...
4. Sim.
5. RSMO
6. 28/8/2006
7. Bruno A.

Questionário 08

1. Excelente
2. Foi quando houve o discurso dos profetas. Enfim, a peça foi excelente.
3. Que os alunos teriam mais interação com a peça.
4. Sim, porque estimula os alunos a terem acesso às artes, descobrir que através da arte pode ser feliz.
5. EGR
6. 27/8/2006
7. Bruno R.

Questionário 09

1. Excelente
2. A possibilidade de interação das crianças com a arte e a cultura, da comunidade com o teatro. Participar e estar no Teatro Nacional foi a coroação de todo o projeto.
3. Que aconteçam mais vezes e com maior divulgação.
4. Sim.
5. RMA
6. 28/8/2006
7. Camila A.

Questionário 10

1. Excelente
2. A minha filha melhorou no seu desempenho escolar, no relacionamento com outras pessoas e pessoal.
3. Nenhuma crítica e sim elogios.
4. Na minha opinião este projeto é muito importante para o desenvolvimento das crianças e eu como mãe gostaria muito que continuasse.
5. TCS
6. 24 de agosto 2006.
7. Camilla C.

Questionário 11

1. Muito Bom
2. Apresentaram responsabilidade, interesse e pontualidade. A apresentação foi muito variada, alegre, boas músicas, valeu!
3. Sugiro que haja integração entre as crianças e os atores após as peças.
4. Sim, é um bom incentivo para elas. Deve continuar ao longo do tempo.
5. LP
6. 24.08.06
7. Carla

Questionário 12

1. Muito Bom
Muito bom, por não ter tido uma maior divulgação, senão seria excelente. Houve uma interação muito grande entre os alunos e a professora e os participantes efetivos do Projeto.
2. Além do que descrevi na resposta acima, pude observar a alegria das crianças e a satisfação dos pais. A motivação das crianças para freqüentar as aulas e os ensaios, pois tiveram a oportunidade de irem além das grades da escola, o que ao meu ver, dá ao aluno a expectativa de que ele pode conquistar o mundo. Pode ter sido o primeiro passo para uma nova vida para os alunos.
3. Que os ensaios fora da escola e nos dias de apresentação, a escola contrate ônibus para levar as crianças, mesmo cobrando dos pais a passagem. Assim evitaria o desconforto dos pais chegarem com antecedência ao espetáculo. Que o lanche das crianças seja individualizado, como foi feito com as roupas.
4. Sim! Cultura nunca é demais. Um projeto desse tipo, e dessa qualidade, acontecendo dentro da escola, motiva e abre os horizontes das crianças, elas passam a ver a escola de uma forma mais eclética. Valeu muito a experiência e vai valer mais ainda a sua continuidade. Parabéns pela iniciativa!
5. CAVR
6. 25/8/2006
7. Clara

Questionário 13

1. Excelente
2. A interação entre atores e alunos, o grau de comprometimento de todos integrados em busca de um objetivo.
3. A sugestão, se possível deve haver novas oportunidades.
4. Sim, é de grande importância e a continuação do mesmo traz aos alunos mais conhecimentos e interação com as outras pessoas.
5. LSQ
6. Brasília, 29 de agosto 2006.
7. Cleber

Questionário 14

(O responsável não preencheu o questionário)
Dayane

Questionário 15

1. Excelente
2. A desinibição do grupo e a dedicação foram importantes para que tudo saísse perfeito.
3. Gostaria que houvessem mais projetos como esse para que tenha mais encontros entre alunos, professores e familiares e mais contato e entretenimento.
4. Com toda certeza!
5. GJR
6. 29/08/2006
7. Denis

Questionário 16

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. MNM
6. 28/08/2006
7. Desirèe

Questionário 17

1. Muito Bom
2. O aspecto positivo é o de poder ser alguém futuramente com o desenvolvimento de um trabalho no decorrer de seu projeto, lançado pelo teatro e com a sua excelente atuação de movimentos e aprendizagens.
3. Sobre sugestões e críticas relacionadas ao projeto veio, por mim, críticas à atuação dos alunos no primeiro dia de peça, porque houve muita confusão e barulho e por fim, não há crítica em relação ao desenvolvimento do projeto em si.
4. Com certeza, pois o aluno tem aprendizado melhor e com certeza, terá um melhor futuro pela frente para poder ter opinião de escolher, sobre o seu futuro no teatro e em outras aprendizagens, pois deveria ter muitos trabalhos na escola. Agradeço a todos pelo bom trabalho desenvolvido.
5. ELS
6. 24/08/2006
7. Edson

Questionário 18

1. Excelente
2. A motivação e o interesse que o projeto despertou nos alunos e ao final todos pareciam ter realizado algo maior do que eles próprios imaginavam.
3. Nenhuma crítica, como sugestão, adotar projetos parecidos sempre que possível.
4. É importante na formação porque desperta algo novo na criança e com certeza deveria continuar.
5. GR
6. 27/08/2006
7. Frederico

Questionário 19

1. Muito Bom
2. O projeto foi interessante e muito significativo, as crianças conheceram vários temas: a vida e obra de artistas como Athos Bulcão, Aleijadinho e as referências escultóricas e arquitetônicas de Brasília explorando formas e o próprio corpo.
3. Acredito que na apresentação final deveria ter sido entregue um *folder* explicativo da apresentação teatral contemporânea, pois para alguns ficou meio que vago, apesar de belo.
4. Com certeza deveria continuar, pois foi um projeto que enriqueceu muito a construção do conhecimento de todos os alunos e estes sempre que possível retornavam para nós o conhecimento adquirido.
5. LHN
6. 25.08.06
7. Gabriella

Questionário 20

1. Excelente
2. Teve aspecto cultural e desenvolveu a desenvoltura teatral das crianças.
3. Sugestão de que haja mais vezes e que as crianças em peças utilize a fala e mostrem sentimentos fictícios.
4. Sim.
5. DPA
6. 04/09/2006
7. Geissiani

Questionário 21

1. Bom
2. ...
3. ...
4. ...
5. EAO
6. 29.08.06
7. Gustavo

Questionário 22

1. Excelente
2. Observar o desenvolvimento das crianças durante a apresentação, tais como: adaptação, expressão corporal, comportamento, etc.
3. As escolas da rede pública devem dar continuidade ao projeto, contribuindo assim, para a formação das crianças.
4. Esse projeto deve ser estendido à toda rede pública.
5. HAQS
6. 28/08/2006
7. Ianne

Questionário 23

1. Excelente
2. No desenvolvimento maravilhoso, como se relacionar com os colegas, interagindo bem e se organizar no seu espaço.
3. Oportunidade de apresentar em outros lugares como teatros ou até mesmo em escolas particulares.
4. Sim.
5. GS
6. 28/08/2006
7. Igor

Questionário 24

1. Excelente
2. A interatividade dos alunos e a realização de ter feito parte de um espetáculo.
3. Não tenho sugestões e nem críticas, só elogios.
4. Sim. Projetos como esse são importantes, pois estimulam o convívio social das crianças.
5. ASSL
6. 28/08/2006
7. Leonardo

Questionário 25

1. Excelente
2. Aumento da auto-estima, responsabilidade e confiança.
3. Eu gostei muito deste projeto e eu acho que este tipo de atividade poderia ser desenvolvido dentro da escola, nas horas cívicas.
4. Sim, é importante. Mas tem que ser observadas as dificuldades de algumas crianças.
5. FSB
6. 27/08/2006
7. Letícia S.

Questionário 26

1. Excelente
2. O talento, o desempenho de todo o grupo. O projeto está de parabéns.
3. Que deveria continuar, principalmente se fossem em todas as escolas públicas.
4. Sim. Deveria continuar. Incentivar a criança na dança e em outras artes.
5. ERC
6. 24/08/2006
7. Letícia R.

Questionário 27

1. Excelente
2. Maior interesse pela escola.
3. Deveria desenvolver mais desses projetos e com maior participação das crianças.
4. Sim!
5. BMS
6. 28/08/2006.
7. Luana

Questionário 28

1. Excelente
2. O amadurecimento das crianças, o exercício da responsabilidade e do trabalho em equipe e especialmente o orgulho pelo reconhecimento público do esforço e da dedicação de toda equipe para realização deste trabalho que foi simplesmente encantador!
3. Sugiro que continuem.
4. Claro que devem continuar. Foi muito gratificante ver o brilho nos olhos das crianças, um orgulho para nós pais e para nossos filhos. Filhos que hoje são mais maduros e de certa forma, mais responsáveis em função desse trabalho.
5. CRS
6. 24/08/2006
7. Lucas

Questionário 29

1. Excelente
2. ...
3. ...
4. Sim.
5. CDN
6. 28/08/2006
7. Mithally

Questionário 30

1. Excelente
2. Para o desenvolvimento do aluno e ensaiar mais, apresentar e participar mais. Para que incentive o que o aluno é capaz de tirar aquilo que está tão importante dentro dele.
3. ...
4. Sim. Esse projeto pode continuar porque é muito importante para uma criança que começa uma carreira, ou seja, qualquer cultura brasileira artística é um coração aberto para o aluno. Parabéns para os organizadores do projeto.
5. EVS
6. 28/08/2006
7. Natália

Questionário 31

1. Excelente
2. A participação intensa e completa das crianças. A desenvoltura e a entrega de todos, foi lindo.
3. Parabéns, nenhuma crítica. O meu filho se soltou tanto, isto quer dizer que a resposta do trabalho foi imediata.
4. Com certeza deve continuar e eu quero agradecer a oportunidade que estão dando ao meu filho de conhecer uma cultura tão rica.
5. SMO
6. 29.08.2006
7. Paulo

Questionário 32

1. Excelente
2. ...
3. ...
4. Sim, é bastante importante para o desenvolvimento da criança, nos aspectos cultural, emocional e intelectual.
5. CSAM
6. 29/08/2006
7. Stéphanie

Questionário 33

1. Muito Bom
2. A apresentação foi ótima, a mensagem foi bem caracterizada e passada com clareza. As crianças desenvolveram bem a mensagem a ser passada. Houve uma harmonia entre os bailarinos e o público.
3. Bom, as crianças deveriam apresentar mais as cenas.
4. Sim, é muito importante esse projeto, porque as crianças perdem o medo, há motivação entre elas. Nós achamos que deveria continuar.
5. WLC
6. 25/08/2006
7. Vanessa

Questionário 34

1. Excelente
2. No decorrer do Projeto, não pude acompanhar. Mas na apresentação final, eu pude perceber que eles se esforçaram, fizeram bonito e que precisam apenas de oportunidades.
3. Esse projeto foi de grande importância em particular para meu filho e deve continuar.
4. Sim! Claro!
5. LAR
6. 29.08.06
7. Victor

Questionário 35

1. Excelente
2. Responsabilidade, pontualidade, organização é profissionalismo.
3. Sugestão: quanto ao horário no Teatro, teria que ser mais cedo, porque a trajetória para quem não possui carro é perigosa.
4. Sim, porque ajuda na formação da criança, no carácter, na pontualidade e responsabilidades e até mesmo na própria psicologia.
5. VVS
6. 28.08.2006
7. Yanca

LEGENDA:

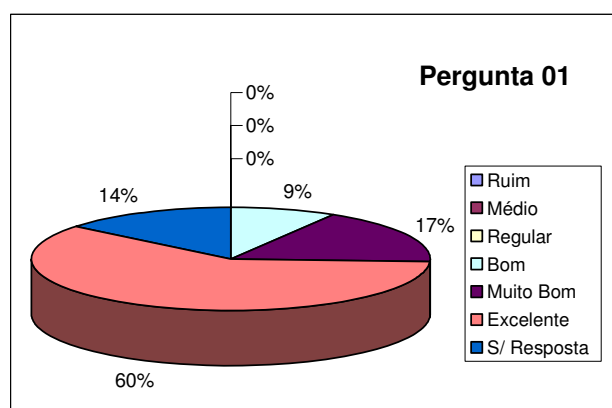
... : Sem resposta. A questão foi deixada em branco pelo responsável.

OBSERVAÇÕES:

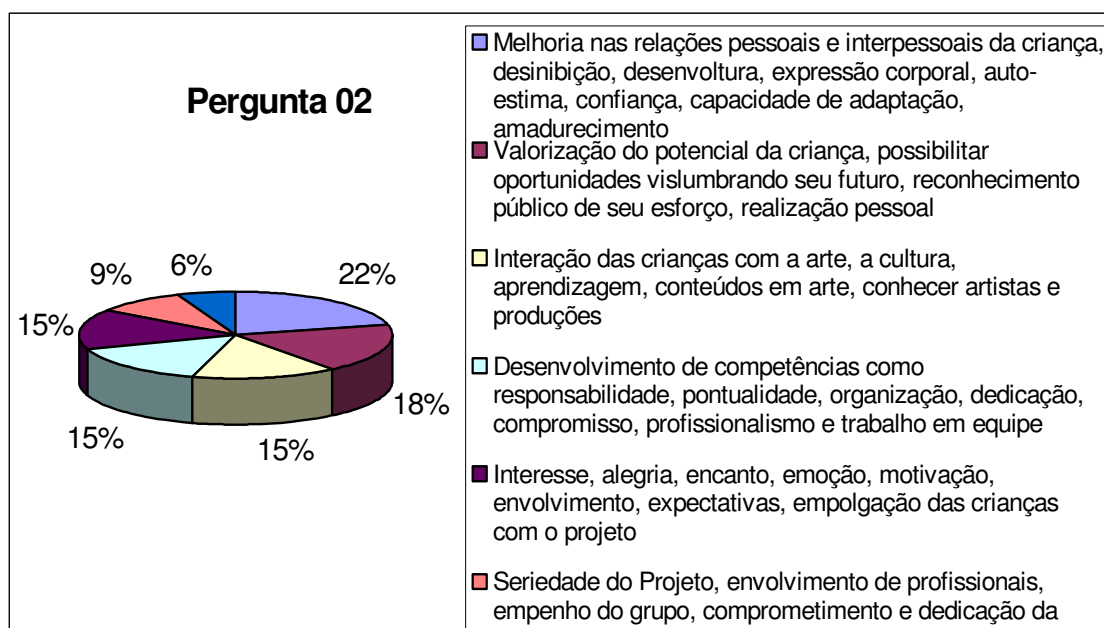
1. A questão 1 é uma questão objetiva, no entanto, alguns responsáveis escreveram observações, que não deixaram de ser consideradas neste espaço.
2. Apenas 3 responsáveis deixaram de responder o questionário, dentre eles a diretora do espetáculo para evitar a parcialidade de suas opiniões, já que o projeto era coordenado por ela.

REPRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS EM GRÁFICOS:

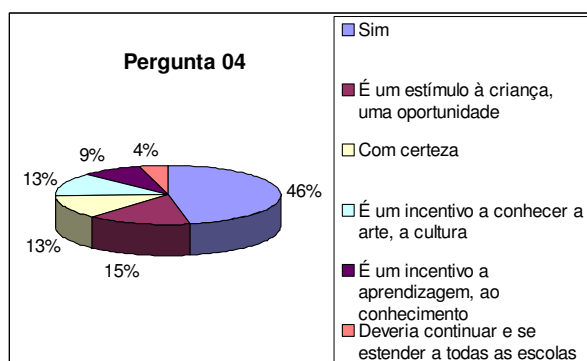
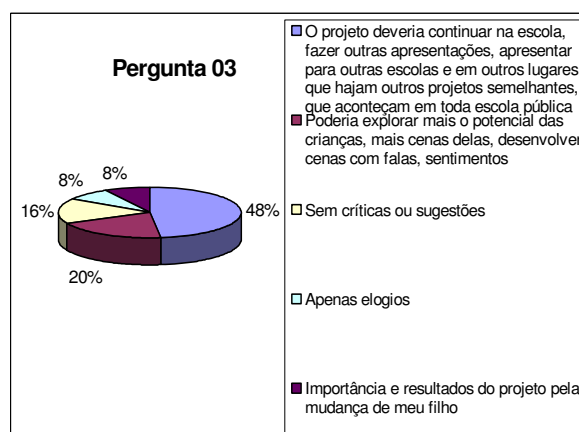
Contagem de Respostas Pergunta 01	
Ruim	0
Médio	0
Regular	0
Bom	3
Muito Bom	6
Excelente	21
S/ Resposta	5
TOTAL	35



Contagem de Respostas Pergunta 02	
Melhoria nas relações pessoais e inter-pessoais da criança, desinibição, desenvoltura, expressão corporal, auto-estima, confiança, capacidade de adaptação, amadurecimento	7
Valorização do potencial da criança, possibilitar oportunidades vislumbrando seu futuro, reconhecimento público de seu esforço, realização pessoal	6
Interação das crianças com a arte, a cultura, aprendizagem, conteúdos em arte, conhecer artistas e produções	5
Desenvolvimento de competências como responsabilidade, pontualidade, organização, dedicação, compromisso, profissionalismo e trabalho em equipe	5
Interesse, alegria, encanto, emoção, motivação, envolvimento, expectativas, empolgação das crianças com o projeto	5
Seriedade do Projeto, envolvimento de profissionais, empenho do grupo, comprometimento e dedicação da equipe	3
Melhoria no rendimento e desempenho escolar, no comportamento, aumento do interesse pela escola	2



Contagem de Respostas Pergunta 03	
O projeto deveria continuar na escola, fazer outras apresentações, apresentar para outras escolas e em outros lugares, que haja outros projetos semelhantes, que aconteçam em toda escola pública	12
Poderia explorar mais o potencial das crianças, mais cenas delas, desenvolver cenas com falas, sentimentos	5
Sem críticas ou sugestões	4
Apenas elogios	2
Importância e resultados do projeto pela mudança de meu filho	2



Contagem de Respostas Pergunta 04	
Sim	22
É um estímulo à criança, uma oportunidade	7
Com certeza	6
É um incentivo a conhecer a arte, a cultura	6
É um incentivo à aprendizagem, ao conhecimento	4
Deveria continuar e se estender a todas as escolas	2

C.4 Questionário Remissivo com o Grupo 01

Dayane de Souza Ferreira – 12 anos

Data: 05/12/2007

Duração: 7'00''

E – Elza

D – Dayane

E – Bom, primeiro Dayane, muito bom te ver de novo depois de um ano certinho hoje! Então eu vou te fazer algumas perguntas sobre o trabalho que a gente fez, o Profetas. Qual seu nome completo, quantos anos você tem agora e qual sua série agora, sua turma.

D – Meu nome completo é Dayane de Sousa Ferreira, eu estou agora com 12 anos e a minha série é a 5ª A, eu estudo agora no GAN.

E – GAN? Aqui na Asa Norte. Você ainda se lembra do Projeto Profetas? Do que você se lembra?

D – Eu lembro. Quando a professora Denise chamou você e o Adriano pra realizarem esse projeto com a gente na quarta série, no ano passado, eu achei muito interessante, porque eu nunca tinha feito aula assim de Teatro, Escultura. Eu fiquei bem curiosa.

E – E gostou de estar participando?

D – Gostei.

E – Do que você mais gostou, o que você não vai esquecer, que você não esqueceu até hoje?

D – O que eu nunca vou esquecer é o dia que eu apresentei no Teatro. Foi muito bom. Foi assim que não era nem pra eu estar...

E – O que você aprendeu naqueles encontros?

D – Olha, eu aprendi várias coisas, como por exemplo, o sentimento que os artistas expressavam nas suas artes, o que eles queriam retratar, que ponto eles queriam chegar. Muito interessante.

E – O que você acha que você sabe hoje sobre artes, Dança, Teatro, Artes Plásticas, que você aprendeu naquele período?

D – Que eu sei hoje sobre artes? Assim, que a Arte é uma coisa assim muito expressiva, ela é uma coisa que tem, ela leva vários aspectos juntos, tanto os problemas de sociedade, como imaginação, enfim.

E – Que ótimo! Você acha que isso serviu pra alguma coisa na sua vida ou acha que um dia vai servir?

D – Sim, por exemplo, quando eu faço um trabalho de artes, eu procuro sempre, por mais inocente que seja o desenho, eu procuro sempre focar um ponto no desenho.

E – Um objetivo, uma temática?

D – (“Sim”, com a cabeça)

E – Legal. O que mais te marcou e que você acha que nunca vai esquecer das suas sensações daquele período?

D – Das minhas sensações? Eu acho que vai ser quando eu comecei a sair das coxias lá. Eu tava muito...

E – A ansiedade, o momento pré-palco. Como você se lembra dessa sensação de estar em cena?

D – Eu me lembro, na época, primeiro, eu fiquei muito nervosa, eu ficava me escondendo atrás das pessoas lá. Eu ficava com muita vergonha, muita timidez.

E – Era mais uma vergonha, mesmo?

D – Era uma vergonha.

E – Mas você acha que por que você não se sentia preparada pra apresentar ou por que era novo, mesmo.

D – Porque era novo.

- E – Mas você estava ali, você sabia o que ia fazer, você tava segura?
 D – Tava segura.
 E – Você tem aula hoje de Artes Plásticas, de Dança, Teatro, nessa sua nova escola?
 D – Bom, Dança, assim, Teatro não. Eu tenho trabalhado com várias técnicas de arte no papel, como pontilismo, dobraduras.
 E – Música, faz alguma coisa?
 D – Música, não.
 E – E essas suas aulas são na escola mesmo?
 D – São na escola.
 E – Não tem mais Escola Parque.
 D – Não.
 E – Tá. Você vai apresentar alguma coisa no final de ano? Vocês ensaiam como nós ensaiamos, alguma coisa assim?
 D – Bom, a gente ensaia às vezes uma música pro natal.
 E – Agora vocês estão ensaiando?
 D – Estamos.
 E – Vocês vão apresentar de fim de ano uma música.
 D – Hum-hum (“Sim”, com a cabeça)
 E – Todo mundo junto?
 D – Todo mundo.
 E – É tipo coral, todo mundo canta junto? Ou vai ter a participação de alguma...
 D – É o coral.
 E – Coral. Você acha que ainda vai participar de um projeto como esse? Você gostaria disso?
 D – Eu gostaria, mas por enquanto eu não sei se vai dar.
 E – Na escola você acha que não tem...
 D – Na escola não tem muito, estímulo tanto.
 E – Essa preocupação, esse estímulo. Você voltou ao teatro pra ver alguma coisa, algum teatro que não seja...?
 D – Já vi, por exemplo, daqueles dois caras comediantes, esqueci o nome...
 E – Nilton Pinto e Tom¹⁵... Você foi ver?
 D – É! Eu vi, muito engraçado.
 E – Você foi ao teatro ver.
 D – Foi, no teatro.
 E – E você acha que essa vontade de ir ao teatro parte do projeto ainda?
 D – É.
 E – Se não fosse isso você acha que não teria interesse de ir ao teatro hoje?
 D – Acho... Não...
 E – “Tanto faz”, né?
 D – (“Sim”, com a cabeça)
 E – O projeto te motivou a buscar essas coisas hoje. Você tem vontade de se apresentar novamente?
 D – Eu tenho.
 E – Onde, apresentar o quê?
 D – Ah, eu gostaria de apresentar comédia. Eu gosto muito de comédia.
 E – É? Que legal! Em Teatro, então.
 D – Teatro.
 E – Legal. Você teve vontade de fazer aula de Teatro, de Dança, depois do projeto?
 D – Já tive sim, principalmente quando o projeto acabou, eu tinha comentado com minha mãe, sobre isso.
 E – Mas não deu pra fazer?
 D – Não deu.
 E – Você queria fazer alguma dança específica, algum tipo de Teatro?
 D – No momento eu não havia pensado em nada tão específico.

¹⁵ Referindo-se a Nilton Pinto e Tom Carvalho, dois comediantes em atuação na cidade.

E – Qualquer aula. O que você continua fazendo em Arte hoje, mesmo sem aula, mesmo fora da escola, o que você faz pra você?

D – Em Arte pra mim eu continuo fazendo os meus desenhos, o que eu aprendo e que eu gosto, principalmente a técnica do pontilismo. Eu gostei muito do pontilismo, muito de fazer.

E – Você faz. Você tem alguma idéia já de o que você vai ser quando você crescer?

D – Quando eu crescer eu quero ser ou promotora ou bancária.

E – ... Você poderia fazer um desenho sobre a apresentação, sobre o que você lembra do projeto?

D – Poderia.

E – E você quer dizer mais alguma coisa?

D – Não, eu só gostaria de dizer que foi muito especial, bonito também.

E – Que bom. E você acha que isso também é igual pros colegas? Você acha que tem muita gente que vai lembrar?

D – Eu acho que tem muita gente que vai lembrar. Que sentiu as mesmas coisas que eu senti quando eu tava dançando.

E – Que bom, que bom! Então tá! Obrigada, Dayane.

D – De nada.

APÊNDICE D – Experimento 02 - Projeto Águas:

D.1 Questionário Introdutório com Crianças

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 2 - 2ª Série A 2007
2º ENCONTRO - 03/10/2007

Exercício 02: O que é para você Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro?

	Aluno	Artes Plásticas	Dança	Música	Teatro
1	André	Fotografia, artista.	Movimento	Cantar, dançar	Cenas engraçadas. (Desenho)
2	Ary*	Artes Plásticas é um desenho, uma escultura, uma estátua, etc. (Desenho)	Dança é uma música que a gente rebola, pula, rola, se mexe, etc. (Desenho)	É um som, um ruído. Música também é usada para dançar e fazer shows. (Desenho*)	São apresentações que se usam personagens e são encontrada em escolas, etc. (Desenho*)
3	Belemita	Para mim, Artes Plásticas são esculturas, pinturas, quadros e etc...	Dança é um grupo de pessoas que criam movimentos para dançar.	Música é um som que tem vários ritmos.	Teatro é uma peça que podemos assistir em qualquer lugar.
4	Bianca	Artes Plásticas para mim é muito legal. Eu adoro ver qua-dros, estátuas. (Desenho)	Dançar para mim é rebolar, se divertir, é lindo. (Desenho)	Música para mim é ouvir, escutar. Ouvir é tão bom.	Assistir o teatro é muito bom, olhar tudo isso.
5	Cinthia	Artes Plásticas é pintar e desenhar.	Dança é se mexer e rebolar.	Música é uma coisa que eu danço em casa.	Teatro é uma coisa que várias pessoas vestem roupas diferentes e se apresentam no palco.
6	Daniel	Pintar, esculturas	Rebolação, bailarina	Som, ouvir, música	História, os atores é quem fazem e treinam muito.
7	Fernanda	Pintura de desenho, ver um quadro.	Dançar com o colega, dançar muito.	Cantar música, ouvir música.	História é teatro, fazer uma história.
8	Isabela	Arte, esculturas.	Espectáculo da tia Elza.	A música é legal, divertida, funk.	Eu vi um teatro interessante. Eu vi uma mulher de óculos de perto.
9	Iuri	Esculturas, desenhos, artes, pinturas.	Apresentações com música.	Música é cantar e dançar.	Apresentações de histórias.
10	Johnatan*	Artes Plásticas é um jeito de ficar famoso fazendo obras de arte.	Dança é um jeito de se divertir cantando e dançando.	Música é um jeito de se divertir cantando.	Teatro é uma encenação de uma personagem que imita coisas.

11	Lara	É pintura.	Dança é balé.	Dançar, rebolar.	É uma dança diferente, roupa diferente.
12	Leonardo	As Artes Plásticas para mim é escultura e eu também não sei explicar.	A Dança para mim é uma coisa legal.	A Música para mim é música e eu não sei explicar.	Teatro são os atores que ficam em cima do palco.
13	Letícia	São esculturas de Aleijadinho, e várias outras pessoas.	Para mim é várias bailarinas dançando.	Para mim é ouvir, dançar, pular, cantar e o mais importante é aumentar o volume e curtir.	Para mim é uma peça de várias pessoas no palco.
14	Lucas C.	Uma exposição de esculturas e quadros.	Pessoas dançando, ritmo de música.	Ritmo de dança.	Exposição de quadros.
15	Lucas M.	Artes Plásticas são fotos, pinturas e só.	Dança é um movimento e rebolar e só.	Música é um ouvir no bar, som e só.	Teatro é uma pessoa que conta histórias, muito legal e só.
16	Lucas R.	A escultura de papel. (Desenho)	Dança é rebolar, mexer o corpo. (Desenho)	Música é cantar. (Desenho)	Teatro é fazer espetáculos de bonecos. (Desenho)
17	Luiz	Fazer arte com plástico, mas não em papel e em telas. É fazer arte com plástico.	Eu acho que é legal se requebrar e rebolar.	Eu acho divertido música e a mesma coisa de arte.	Bonecos que se apresentam em palcos e com roupas diferentes.
18	Lyvia	Esculturas de Aleijadinho.	Dança é motivo de tango.	Eu escuto todo dia. É bom porque é motivo de alegria.	É uma peça teatral, é bom.
19	Paula	Pinturas (Desenho)	As pessoas rebolando. (Desenho)	Cantar, ópera, rap. (Desenho)	As pessoas fazem uma peça. (Desenho)
20	Pedro H. A.	Artes Plásticas é mexer com papel e argila.	Significa bailarina, dançar quando apresenta dança.	Cantar, rebolar, dançar, remexer.	Apresentar, fazer peças e muito mais.
21	Pedro H. R.	Pintar e desenhar.	Bailarina	Na televisão.	É sempre mexer marionetes.
22	Plínio*	Quem mexe com artesanato. (Desenho*)	Movimentos com música. (Desenho*)	Apresentação com a voz e instrumentos musicais. (Desenho*)	Uma história com personagens reais. (Desenho*)
23	Victória	Escultura de argila.	Significado da dança é quando uma pessoa dança.	Ópera, rap.	Pessoa apresentando Teatro. (Desenho)
24	Vinícius	Desenho, pintura, modelagem, Aleijadinho, estátua.	Dança é uma coisa que o pessoal dança em palco ou teatro.	Música é uma coisa que a gente ouve em casa ou em bares.	Teatro é uma coisa que tem personagem.

AVALIAÇÃO:

Linguagens	Elementos identificados
Artes Plásticas	Materiais (papel, plástico, argila, quadros), meios (fotografia, escultura, pintura, desenho, artesanato), artistas (Aleijadinho).
Dança	Movimento (pular, rolar, remexer, requebrar, mexer o corpo), espaço de apreciação (palco, teatro), estilos (balé, tango), artistas (bailarinos), associação com a música, diversão e apresentação.
Música	Ouvir (escutar, curtir), ritmo, sons, volume, movimento (dançar, pular, rebolar, remexer), materiais (voz, instrumentos musicais) espaços de apreciação (casa, bares, televisão, show), estilos (ópera, rap, tango), fazer (cantar), estados emocionais (motivo de alegria), associação com a dança, apresentação.
Teatro	Personagens, encenação, figurino (roupas diferentes), espaço (escolas, qualquer lugar, palco), recursos formais (atores, marionetes, bonecos, peça), estilos (engraçadas), enredo (história), apresentação, apreciação (ver, assistir, olhar)

* Os nomes com asterisco, identificam alunos que estabeleceram conexões interessantes entre o que escreveram e o que desenharam.

* Os desenhos com asterisco se destacam por uma maior elaboração e pela capacidade de sintetizar as idéias da criança.

D.2 Registros das Oficinas: Exemplo Plano de Aula, Relatos e Fotos

Exemplo Plano de Aula

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 2 - 2ª Série A 2007
3º ENCONTRO - 10/10/2007

AULA: Ondas

OBJETIVO GERAL: Experimentação corporal da movimentação das águas do mar (ondas).

OBJETIVO ESPECÍFICO: Transposição da imagem e do som apresentados na movimentação corporal. Distribuição no espaço para composição coletiva. Sincronia nas ações com a percepção do grupo.

RECORTE DE CONTEÚDO: Exploração do tema “água” com a localização “mar” (onde).

METODOLOGIA: Jogos teatrais de improvisação coletiva na construção de cenas e situação sugeridas pela monitora. Improvisação direcionada, após experimentação, para vivência coletiva da imagem e som estimuladores. Reaplicação da composição obtida, como reforço à criação coletiva das crianças.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: Apresentação das imagens de mar em sala de aula, caracterização do movimento das ondas no mar. Aquecimento e alongamento para predisposição ao trabalho corporal. Esclarecer as regras dos jogos e o tempo destinado a cada exercício. Provocar a atenção aos detalhes nas composições criadas. Incentivar a percepção do grupo na composição coletiva.

RECURSOS: Imagens de mar (fotos, pinturas, desenhos), sons do mar ouvidos e reproduzidos pelos próprios alunos, fita crepe, folha de papel, lápis e lápis de cor.

AVALIAÇÃO: Relato oral após a experimentação dos exercícios. Exposição das dificuldades e sensações nas atividades. Associação dos elementos trabalhados (imagem, som, movimento, espaço) no trabalho individual e do grupo. Avaliação escrita ao final do encontro, descrevendo as atividades e desenvolvendo argumentação crítica sobre o que agradou e o que desagradou, e trazendo conhecimento de vivências próprias.

Exemplo Relatos

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 2 - 2ª Série A 2007
3º ENCONTRO - 10/10/2007

Relato 03: As Ondas

1) André - 8 anos

As Ondas: Eu nadei na onda e me afoguei e fui até o fundo. E também eu não consegui respirar e fui para outra brincadeira.

(Desenho)

2) Ary* - 9 anos

As Ondas: Hoje, uma nova quarta-feira com a tia Elza e a tia Denise. Nós fomos para o pátio e imitamos onda, imaginamos estar em uma sala de aula, na praia, e também imaginamos ser a letra "A", ser um triângulo, tudo isso em grupo. Nossa! Eu adorei esta quarta-feira com a tia Denise e a tia Elza. Ah! Eu lembrei também que a gente também imaginou estar em um aquário que era o pátio. Eu adorei! (Desenho*)

3) Belemita - 8 anos

As Ondas: Hoje nós brincamos de muitas coisas. Na verdade, não de muitas coisas, mas sim de muitas ondas. Nós brincamos de ondas de todo tipo: ondas altas, médias, um pouquinho mais baixas e no chão. Foi muito legal! (Desenho)

4) Bianca - 8 anos

As Ondas: Hoje foi legal, eu adorei. Nós fizemos ondas, gestos com nossos nomes, foi super legal. Conversamos sobre quadros de pinturas e etc. (Desenho)

5) Cinthia - 8 anos

As Ondas: Hoje aprendemos sobre as ondas. As ondas vão para cima e para baixo. Nós brincamos de tantas coisas legais. Brincamos de em 10 (tempos) formar uma coisa. (Desenho)

6) Daniel - 8 anos

As Ondas: Eu gostei do trabalho com os movimentos do corpo. Também gostei dos 10 tempos porque tem que ser rápido e no da escola eu era carteira e também eu acho que fizemos errado. (Desenho)

7) Fernanda - 9 anos

As ondas: A gente brincou de ondas, brincamos de fazer gestos. Muitas coisas, a gente leu o Rap do Mar, fizemos uns gestos, tipo uma praia, fizemos o "A". Fim.

8) Gustavo - 8 anos

As Ondas: Hoje foi legal. A gente fez a peça das ondas. Nós fizemos quatro filas e fizemos as ondas. E antes da gente ir para o pátio a gente viu as pinturas de Manet, Claude Manet.

9) Iuri - 8 anos

As Ondas: Hoje a gente fez um movimento em forma de ondas e também a letra "A" e um triângulo. Foi muito divertido e legal. (Desenho)

10) Jhonatan - 8 anos

As Ondas: Hoje nós fizemos várias coisas. Nós falamos com a tia Elza antes de ir para o pátio. Depois, nós fomos para o pátio e brincamos de falar nosso nome, fazendo um gesto e depois nós fomos fazer o gesto da onda. Depois nós fizemos um grande mar.

11) Kainã - 8 anos

As Ondas: Hoje nós brincamos de muitas coisas. Brincamos de fazer onda, também brincamos de fazer triângulo e de câmara lenta. Elza, tomara que você venha muitas vezes. (Desenho)

12) Lara - 8 anos

As Ondas: Hoje nós fizemos gestos de água. As ondas vão para cima e para baixo. A Elza é muito legal.

13) Letícia - 9 anos

As Ondas: Hoje nós brincamos com as ondas. Eu gostei muito, a senhora fez 4 filas e a senhora trocava de fila. A gente estava ouvindo a senhora falar hoje sobre a pesquisa que a senhora mandou fazer. Eu fiz uma poesia, essa foi minha pesquisa. Ah! E a tia Denise também pesquisou.

14) Lucas C. - 9 anos

As Ondas: Hoje nós fizemos movimentos com relação às ondas. E a aula foi muito legal!!! A parte mais legal foi de fazer formas. (Desenho*)

15) Lucas M. - 8 anos

As Ondas: A gente brincou de ondas. Brincamos de fazer gestos e também brincamos de fazer letra e a Elza é muito legal.

16) Lucas R. - 9 anos

As Ondas: Eu fui para o pátio e brinquei de falar o nome fazendo gestos e depois fui brincar de ondas e depois eu fui brincar de fazer a letra "A" e depois fui para a sala.

17) Luiz - 7 anos

As Ondas: Nós brincamos muito. Brincamos de fazer ondas no mar, brincamos de nadar no aquário. A tia Elza fez, eu acho, umas 7 brincadeiras. As brincadeiras que foram as finais ela deu 10 tempos.

18) Lyvia Mar - 8 anos

As Ondas: Hoje eu brinquei com a tia Elza. Eu gostei de brincar com a brincadeira das ondas. Aí a gente veio para sala. Pena que eu não fiz a pesquisa. A brincadeira mais legal foi a da mímica. Foi muito legal!

19) Maria - 9 anos

As Ondas: Hoje a gente fez gestos e falou o nome para os colegas, andamos fazendo ondas, andamos em câmara lenta. No começo da aula falamos sobre a pesquisa que a tia Elza pediu para fazer. Eu fiz só que a tia disse que a minha pesquisa estava errada. A Letícia acertou.

20) Paula Karine - 9 anos

As Ondas: Hoje eu brinquei das ondas. Eu fui para o lado esquerdo e os outros foram para o lado direito. A gente cantou. Eu gostei das atividades da tia Elza.

21) Pedro S. - 10 anos

As Ondas: Nós aprendemos hoje sobre as ondas do mar. Lemos o texto Rap do Mar e também fizemos ginástica que se chama mímica. Também fizemos filas e também fizemos várias outras coisas.

22) Pedro R. - 9 anos

As Ondas: Hoje em nossa escola, a tia Elza veio para a gente fazer uma grande brincadeira sobre a brincadeira da onda do mar. A gente fez quatro filas e a gente também andou em cima das linhas. (Desenho)

23) Plínio - 8 anos

As ondas: Foi muito bom, eu me diverti muito, a beça. Nós brincamos de câmara lenta, de formas com o nosso corpo. Tinha que fazer uma pesquisa, só que eu não achei. A tia mostrou uma pintura sobre a água, de um pintor famoso e mostrou rios e é bom que ela vem toda 4ª.

24) Victória - 9 anos

As ondas: A gente fez teatro, brincamos de onda. Nos adoramos a tia Elza. Com ela aprendemos a fazer teatro, com gente e também gostamos muito dela.

25) Vinícius - 9 anos

As Ondas: Hoje nós fizemos aula e fizemos alongamentos. Fizemos antes da aula, falamos sobre artes que envolvem a água e hoje foi o melhor dia da minha vida. (Desenho*)

26) Yara - 8 anos

As ondas: Nós brincamos de onda, de aquário e que nós éramos água e andamos na linha fazendo a onda. E a tia Elza contava 10 tempos e a gente deitava na praia. E o que eu mais gostei foi a da praia.

AVALIAÇÃO: Os alunos continuam se referindo às atividades como brincadeiras, o que indica que prevalece a diversão, o prazer, o jogo na realização destas. A pesquisa solicitada foi realizada por apenas quatro alunos, sendo que dois realmente pesquisaram obras de arte (poesias e fotografias) e outros dois sobre o ciclo da água. A experimentação com as ondas foi muito difícil e será modificada. Há ainda muita falta de atenção com o coletivo, e concentração de alguns para serem autônomos em executar uma ação explicada se não houver um comando antes. Ao contrário, observamos a existência de algumas lideranças positivas entre os educandos, que se destacam em tomada de decisão e convencimento dos colegas para realização de ações de interesse próprio.

Exemplo Fotos

1º Encontro:



2º Encontro:



3º Encontro:



4º Encontro:



5º Encontro:



6º Encontro:



7º Encontro:



8º Encontro: Apresentação Feira de Ciências





D.3 Questionário Final: Crianças, Pais e Escola

Avaliação das Crianças

OFICINAS ESCOLA CLASSE 403 NORTE
GRUPO 2 - 2ª Série A 2007
20º ENCONTRO - 31/10/2007

Como foi para você, participar do Projeto Águas?

1) André - 8 anos

Como (foi) participar do projeto águas?: Eu não vi a apresentação. Mas os ensaios foi bom, bom mesmo e também eu perdi muitas coisas. Para o bem a festa foi boa. Eu gostei dos peixes e das pessoas da praia. Fim. (Desenho)

2) Ary* - 9 anos

Como foi participar do projeto águas?: No sábado eu participei do projeto sobre a água. Jói muita emoção, só pra um dia, eu fiquei morrendo de vergonha de apresentar em público, meu coração estava quase pulando para fora da garganta. No final deu trudo certo, a gente apresentou em público e não pagamos mico. O Lucas, meu colega de sala, pensou: - Nós íamos pagar mico! Eu aprendi que nós não devemos ter medo de apresentar, é muito fácil. Eu também gostei de todos os dias que ensaiamos com a tia Elza. Ela é muito legal!(Desenho)

3) Belemita - 8 anos

A nossa apresentação: No dia 27/10/07 foi a nossa feira de ciências e foi um sucesso. Todo mundo adorou nossa sala de feira de ciências, sem falar na nossa apresentação que foi a mais bonita de todas. Eu fiquei no guarda-chuva e também fiquei na água. Fiquei no guarda-chuva com a Victória, Ary, Cínthia, Plínio e Daniel. Foi legal participar da apresentação sábado. (Desenho)

4) Bianca - 8 anos

Como foi participar do projeto água: Eu adorei participar do projeto água, foi legal participar da feira de ciências e da apresentação. Muita gente não veio e muitas veio, eu fui peixe e a minha amiga Cinthia foi água. Já a minha amiga Lara ficou como peixe também. Minha família veio e eu fiquei nervosa. Não sabia se ia dar certo, mas no final deu tudo bem. (Desenho)

5) Cinthia - 8 anos

Como foi participar do projeto água: No sábado, nós apresentamos, mas primeiro, foi a feira de ciências. Nos mostramos várias coisas sobre a água para todo mundo. E depois foi a apresentação. Nós ficamos nervosos e quando foi a nossa apresentação foi muito legal. (Desenho*)

6) Daniel - 8 anos

Como foi participar do Projeto Águas?: Eu pretendo que continue a apresentar. Eu fui *na* apresentar. Nós trabalhamos 1 mês inteiro. Trabalhamos sobre a dança, música, artes plásticas e teatro. Nós aprendemos sobre os momentos lento e rápido. Estava lindo! (Desenho)

7) Fernanda - 9 anos

Como foi participar do projeto águas: A apresentação sábado foi muito legal e foi divertido. Eu e a Lyvia fomos água e a gente foi a primeira (a) ser a água. Que legal. A Victória, na hora da

saia ela mandou puxar a roda, mas não era pra puxar a roda e foi muito legal. As pessoas acharam legal.

8) Isabela - 9 anos

Como foi participar do Projeto Água?: No último dia do ensaio geral, a gente fez os guarda chuvas e estava na sala e a grande saia. Hoje a tia Elza está na nossa sala de aula fazendo esse dever. Eu não vim para a apresentação porque meus amigos fizeram a feira de ciências. Foi interessante que a Fernanda falou que estava dando pirulito.

9) Iuri - 8 anos

Como foi participar do Projeto Águas?: Eu não fui na apresentação porque eu esqueci. Eu queria ter vindo. Foi muito legal participar do ensaio. Eu aprendi sobre: os movimentos focados e multifocados, teatro música e artes plásticas. Eu vi sobre artes plásticas, pinturas e esculturas. Sobre música, eu vi poemas e poesias. Eu aprendi sobre teatro os movimentos focados e multifocados, os espaços que tem que ter entre as personagens, as alturas: alto, médio e baixo. (Desenho)

10) Jhonatan - 8 anos

Como foi a participação: Todo esse tempo que nós passamos foi bom porque nós nos divertimos e ao mesmo tempo aprendemos muitas coisas. Eu acho que meus amigos forma muito bons pelo que eu ouvi. Que pena que eu não fui, mas foi bom ensaiar. (Desenho)

11) Kainã - 8 anos

Como foi participar do projeto águas: Foi muito bom, pena que eu não vim, mas com certeza se saíram muito bem, com certeza alguém atrapalhou. Que pena que a tia Elza vai embora, mas desejo tudo de bom à ela. (Desenho)

12) Lara - 8 anos

Como foi participar do Projeto Água?: Eu achei muito legal. Expliquei para muita gente e eu fiquei um pouquinho com vergonha. Minha prima adorou mais assim eu gostei. Eu gostei mais de ser peixe.

13) Leonardo - 9 anos

Como foi participar do projeto água? Gostei muito da feira de ciências. Mas foram poucos. Eu acho que foram 12, mas os que faltaram perderam. Mas também fomos bons. Eu só vi 2 das sala. Só a minha mãe foi me ver. Eu fiquei no guarda-chuva e falei.

14) Letícia - 9 anos

Como foi participar do projeto Águas?: Foi muito legal participar do projeto Águas. A minha feira de ciências foi legal, eu apresentei O ovo flutua. Eu estava falando certo e ninguém riu de mim. Depois tocou o sinal para a gente ir para o pátio. Nós fomos para a biblioteca para a gente se apresentar. Quando fomos apresentar, nós não passamos mico nenhum.

15) Lucas M. - 8 anos

Como foi participar (do) projeto Água: A apresentação foi sábado. Foi muito legal a apresentação nós nem pagamos mico. Foi um monte de gente ver a nossa apresentação. Ao mesmo tempo foi a feira de ciências. Eu fiquei com vergonha, mas fiz algumas coisas para explicar para os pais. Fim. (Desenho)

16) Lucas R. - 9 anos

Como foi participar do Projeto Água: Eu aprendi que não devemos poluir os lagos e nem os rios. Se continuar, não haverá mais água na terra e a gente não conseguiremos viver mais. Sem a água não haveria mais pessoas na terra. Eu aprendi os poucos de dança e com artes plásticas e ensaiar mais de um mês e gostei de ensaiar a apresentação.

17) Luiz - 7 anos

Como foi participar do projeto água: Foi muito legal, foi divertido. Eu fui a água. Quando acabou nossa apresentação, nós ficamos gritando na biblioteca da escola que nós conseguimos. Eu comi a galinhada. Outros não comeram porque a mãe ou o pai não deixava comer e também que não trouxeram dinheiro. Mas só sei que eu comi a galinhada.

18) Lyvia - 8 anos

Como foi participar do projeto água?: Sábado passado foi a apresentação com a tia Elza e eu acho que foi muito bonito nós. Eu gostei (de) ser par da Fernanda. Foi legal a feira de Ciências. Foi bom demais. Foi o dia mais feliz da minha vida, eu tava feliz demais. Te amo, tia Elza! (Desenho)

19) Paula Karine - 9 anos

Como foi participar do Projeto Água?: Eu acho que o ensaio valeu a pena, porque no sábado nós (fizemos) o mesmo ensaio! Mas quando foi a apresentação, eu fiquei com um pouco de vergonha, mas depois eu me acostumei. Foi muito legal.

20) Pedro S. - 10 anos

Como foi participar do projeto água: Foi muito bom o projeto. A gente apresentou sobre a água e também a gente ficou fazendo coisa na sala, comentando sobre a apresentação. A gente deu uma ensaiada e também ensinamos aos outros.

21) Pedro R. - 9 anos

Como foi participar do projeto águas?: Eu aprendi com a tia Elza não poluir os rios e cuidar das águas. No dia da apresentação, eu faltei, porque eu tinha ninguém para me trazer. Eu também gostei de apresentar. Eu aprendi sobre teatro, ensaiar apresentação, músicas.

22) Plínio - 8 anos

Como foi participar do projeto água: Foi legal participar do projeto água. Na hora fiquei nervoso, mas deu tudo certo. É claro que a gente podia se esforçar mais. Eu gostei mais foi de explicar. Eu apresentei como água e foi muito bom. Fim. (Desenho)

23) Victória - 9 anos

Como foi participar do Projeto Água?: Hoje nós apresentamos. Só que nós ficamos com vergonha. Na hora do guarda-chuva ficaram 3 para os dois lados e ficou Victória, Belemita, Cinthia, para um lado e para outro lado Ary, Plínio, Daniel. Na hora da água Belemita e Cinthia foram pegar as águas porque não tinha pessoas para fazer as águas. Eu fiquei muito emocionada e fiquei segura porque meu pai estava olhando para mim.

24) Vinícius - 9 anos

Como foi participar do projeto água?: A apresentação (foi) muito legal e as pessoas tiraram fotos, deram parabéns e nessa apresentação nós não pagamos mico, que nem a dos macaquinhos. Eu aprendi que não deve poluir os rios, a natureza. Para mim, o projeto foi o melhor quando acabou a apresentação. Nós fomos para a biblioteca, nós pulamos, gritamos e a minha mãe tirou foto de todo mundo. E que pena que teve gente que esqueceu de falar para a mãe.(Desenho)

25) Yara - 8 anos

Como foi participar do projeto água: Eu ensaiei, ensaiei e não vim à feira de ciências e cultura. Eu acho que eu perdi a feira. Eu esqueci de falar (para) a minha mãe e meu padrasto. Eu aprendi que nós não podemos poluir a água, 10 % da água (é) doce e 80% de água salga(da). Eu aprendi a fazer teatro, artes visuais, artes plásticas e ginástica e tudo mais com a tia Elza.

AVALIAÇÃO: Muitos alunos faltaram no dia da apresentação e isso foi lembrado nesta avaliação final. Em geral, disseram se sentir satisfeitos com o sucesso da apresentação, notado pelos comentários dos pais, dos colegas de outras turmas, pela alegria dos próprios alunos no final do evento. Seu desempenho foi elogiado e ressaltado no final de nosso encontro. Muitos disseram ter sentido vergonha na hora de apresentar, mas conseguiram superar. É interessante notar que muitos fazem menção às exposições na feira de ciências como parte do trabalho, o que demonstra que os conteúdos estavam integrados e a complementaridade entre os dois trabalhos. A maioria dos alunos fez referência à aprendizagem nas quatro linguagens durante o projeto. Reconheceram como válido os esforços de se ensaiar para a melhoria da exposição do trabalho final. Um aluno relata um “erro” na apresentação e diz que “foi legal”, o que reflete o cuidado mantido durante o processo de não se enfatizar as falhas e usá-las para o crescimento do aluno.

Questionário Final: Pais

Questionário Avaliativo dos Responsáveis

Nome: _____

Idade: _____ anos Profissão: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Aluno pelo qual é responsável: _____

Caríssimo(a) Responsável,

A apresentação da 2ª A na Feira de Ciências e Cultura da Escola Classe 403 Norte de 2007, de nome "Águas", foi desenvolvida com o apoio da pesquisadora em Artes Cênicas Elza Gabriela Godinho Miranda, aluna do Mestrado em Arte da Universidade de Brasília - UnB. Pesquisando uma metodologia de ensino de Teatro para crianças, desenvolveu atividades artísticas e ensaiou a apresentação com as crianças pelo período de dois meses. Como avaliação do trabalho e apenas para fins de dados da pesquisa acadêmica, gostaríamos de contar com sua contribuição no preenchimento desse formulário. Seus dados pessoais e de seu(sua) filho(a) serão mantidos em sigilo.

Obrigada.

Marque apenas o item que melhor descreva sua situação.

1. Qual seu parentesco com o(a) aluno(a)?

- a) () Pai/Mãe
- b) () Avô/Avó
- c) () Tio/Tia
- d) () Padrinho/Madrinha
- e) () Irmão/Irmã
- f) () Outros _____

2. Qual sua escolaridade?

- a) () Ensino Fundamental
- b) () Ensino Médio
- c) () Superior Incompleto
- d) () Superior Completo _____
- e) () Pós-Graduação _____

3. Você sabia que o tema da Feira seria "Água"?

- a) () Sim e considero um tema excelente e necessário de se trabalhar.
- b) () Sim e até auxiliei nas atividades e pesquisas.
- c) () Sim, mas não participei.
- d) () Não sabia.
- e) () Não, nem sabia sobre a Feira.

4. Você sabia que haveria apresentações artísticas no dia da Feira?

- a) () Sabia e fiz questão de assistir e auxiliar meu(minha) filho(a) com o figurino.
- b) () Sabia e fui assistir.
- c) () Sabia, mas não pude assistir.
- d) () Não sabia e por isso não fui.
- e) () Não sabia.

5. Você acompanhou o(a) aluno(a) durante o processo de estudos e ensaios?

- a) Sim e auxiliei nas atividades de casa.
- b) Sim, mas não participei.
- c) Não pude acompanhar.
- d) Não acompanhei porque não sabia.
- e) Não, pois não havia nada em que eu pudesse ajudar.

6. O que você observou de diferente no(a) aluno(a) durante o processo?

- a) Nenhuma mudança ou atitude relevante.
- b) Algum envolvimento e/ou interesse.
- c) Muita motivação e ansiedade.
- d) O(a) aluno(a) estava completamente envolvido, procurando informações e realizando atividades extras em casa sobre o assunto quando possível.
- e) Não observei.

7. O que você notou de diferente na apresentação deste ano?

- a) Nada de diferente. Foi igual a dos outros anos.
- b) Achei que os alunos estavam mais envolvidos com o tema.
- c) Achei as crianças muito mais envolvidas e mais preparadas para apresentar.
- d) Achei que foi pior que a dos outros anos / pior que outras séries.
- e) Não assisti a apresentação.

8. Quais dessas disciplinas você percebeu que foram usadas no processo?

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Artes Plásticas | h) <input type="checkbox"/> História |
| b) <input type="checkbox"/> Dança | i) <input type="checkbox"/> Português |
| c) <input type="checkbox"/> Música | j) <input type="checkbox"/> Educação Física |
| d) <input type="checkbox"/> Teatro | k) <input type="checkbox"/> Educação Ambiental |
| e) <input type="checkbox"/> Matemática | l) Outras _____ |
| f) <input type="checkbox"/> Ciências | _____ |
| g) <input type="checkbox"/> Geografia | _____ |

9. Como você avalia o processo de aprendizagem vivido pelas crianças?

- a) Excelente
- b) Muito Bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) Ruim

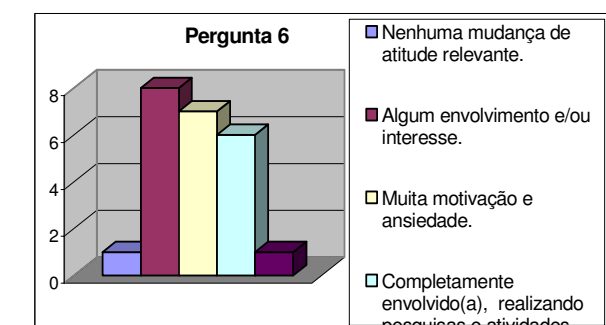
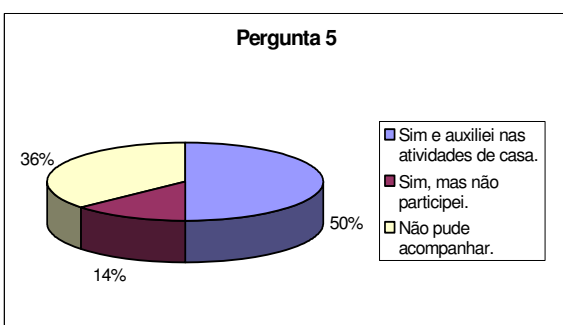
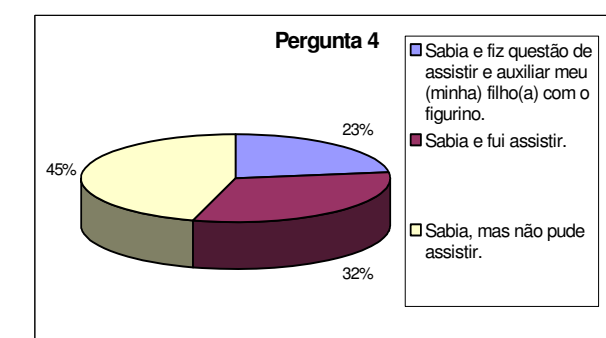
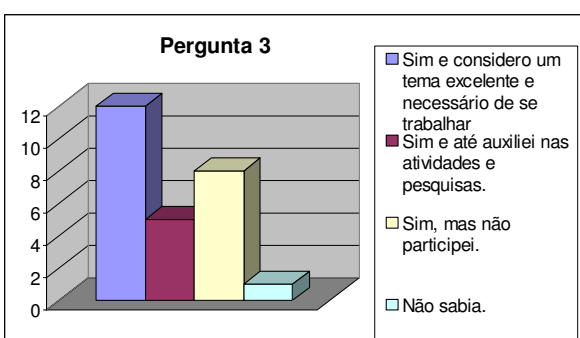
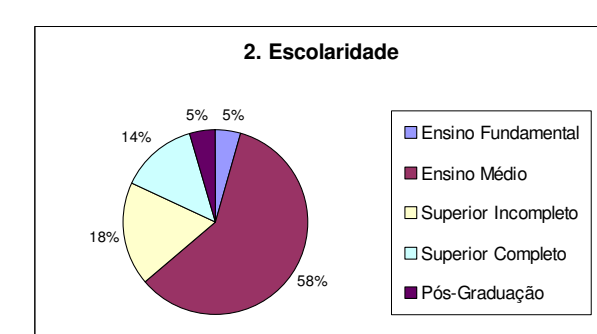
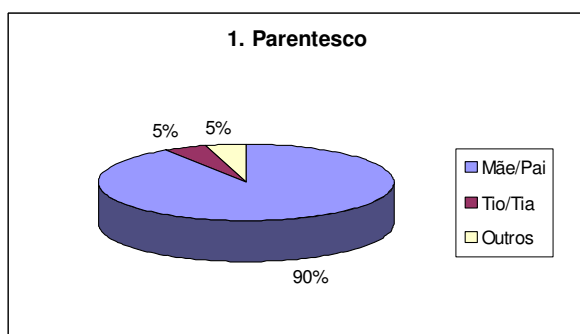
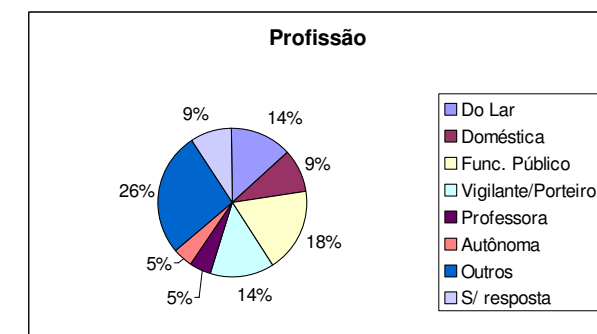
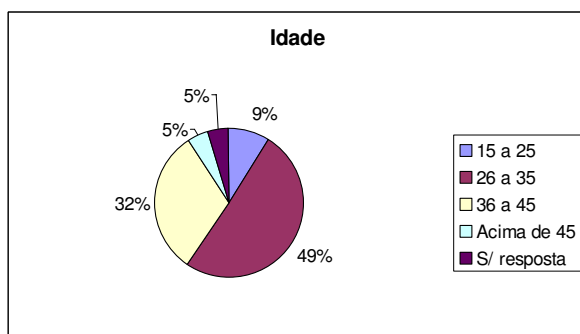
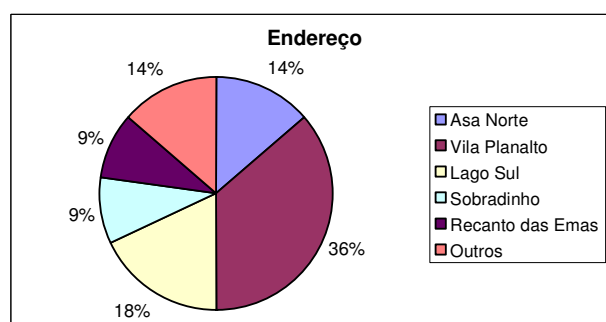
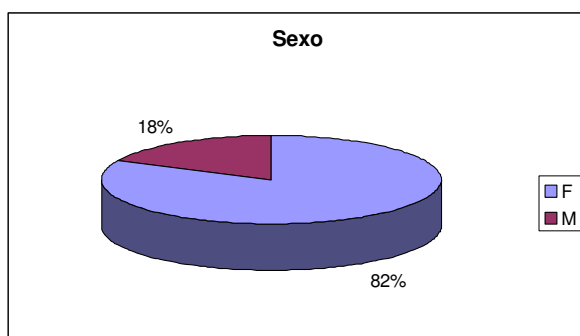
10. Como você avalia a apresentação "Águas"?

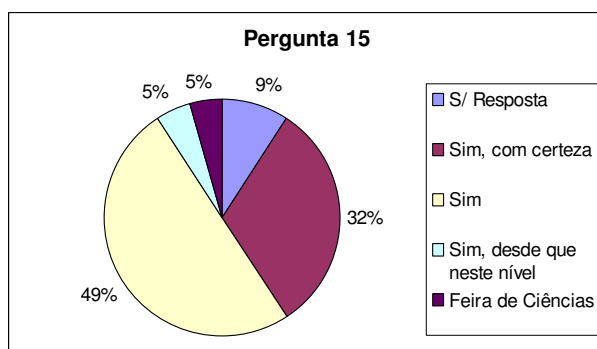
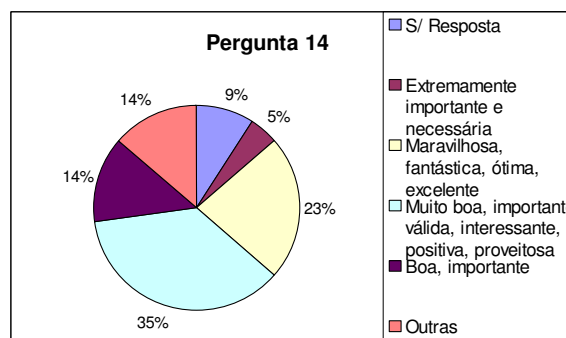
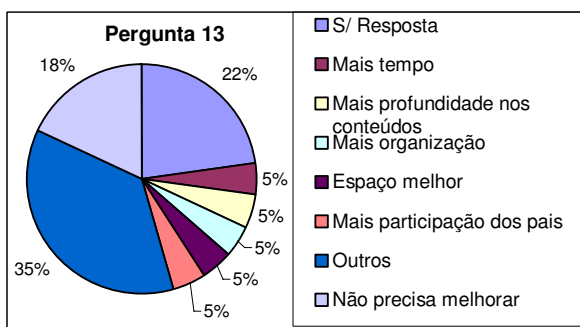
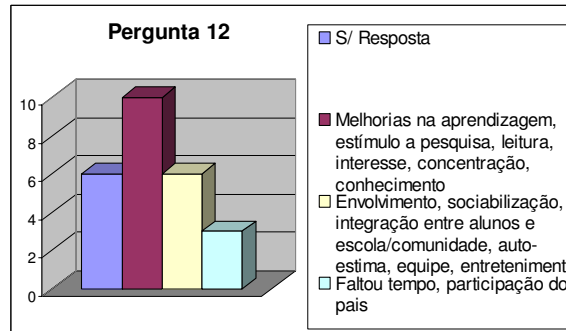
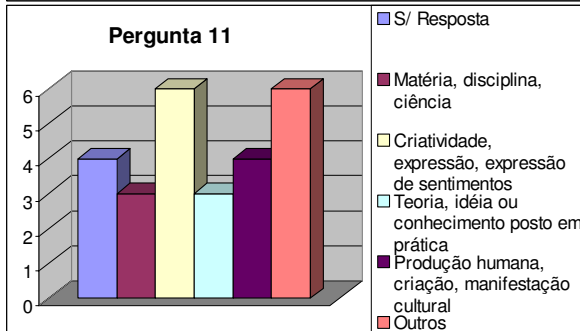
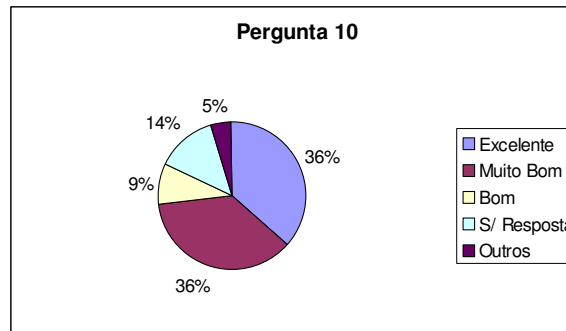
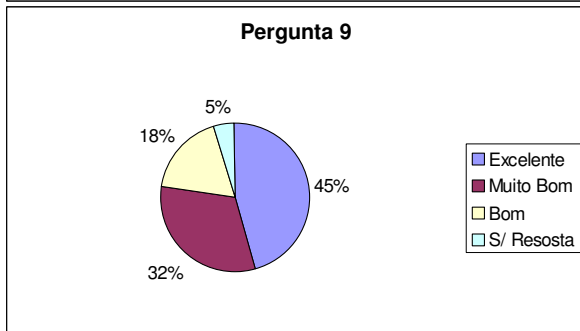
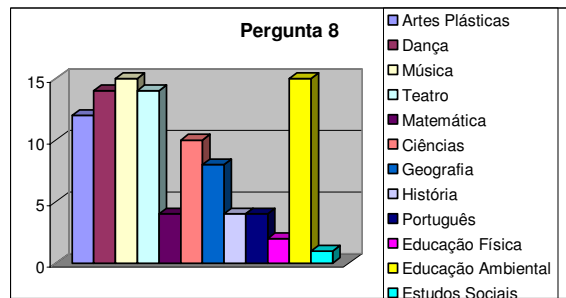
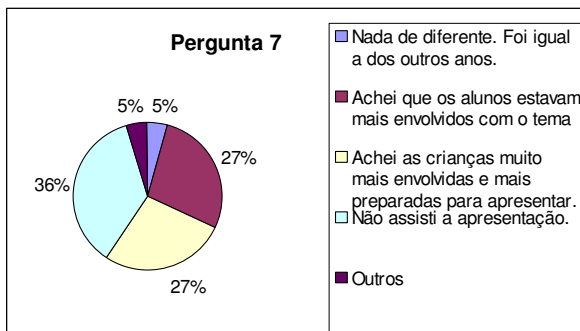
- a) Excelente
- b) Muito Bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) Ruim

11. O que é Arte para você? Qual a importância dela na educação?
12. O que você ressalta como pontos positivos e pontos negativos do processo?
13. O que você acha que poderia ter sido melhor no trabalho desenvolvido?
14. O que você acha dessa forma de trabalho que une conhecimentos e habilidades artísticas?
15. Você acha que a escola deve continuar com trabalhos semelhantes?

Assinatura: _____

Respostas





Apêndice E – Exemplo de Jogos

1. Coqueiro Balançou

Referência: XVI ConFAEB, 2006. Oficina de Jogos Populares.

DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	COMANDOS	JOGADORES	PLATÉIA
Em roda, cantar a música enquanto realiza o balanço do corpo para um lado e para o outro, dizendo na sua vez uma ação para que todos realizem.	Prontidão para pensar rapidamente numa ação que todos possam executar enquanto cantam. Cantar sua ação dentro do ritmo da música.	<i>Diga uma ação que ainda não foi dita pelos colegas. Seu pedido deve caber no tempo da música. São quatro tempos. Não deixe de fazer o movimento.</i>	Todos, cerca de 30.	Não tem platéia.
ARTES PLÁSTICAS	DANÇA	MÚSICA	TEATRO	AVALIAÇÃO
Forma circular, todos os pontos (jogadores) estão equidistantes do centro.	O movimento é lento, leve, focado e contínuo, no ritmo da música e a ação é executada só depois de dita por completo.	Canto em coro, ritmo, tempo, melodia. O pedido da ação deve caber em 4 tempos, como a frase "no balanço do mar".	Composição em grupo, improvisação, concentração, prontidão, vários focos ao mesmo tempo.	Comentar as ações mais difíceis, se seguiram ou saíram do ritmo da música, se todos realizaram as ações, se todos cantaram.

CANTIGA:

Coqueiro balançou, coqueiro balança! (Instrutor)

Coqueiro balançou, coqueiro balança! (jogadores)

Dê uma voltinha no balanço do mar. (ou)

E bata palmas no balanço do mar. (ou)

Dê uma sambadinha no balanço do mar

(Cada jogador na sua vez diz uma ação, que em seguida é executada pelo grupo enquanto cantam a frase do coro):

Coqueiro balançou, coqueiro balança! (jogadores cantam enquanto executam a ação solicitada pelo colega)

2. Florença
Referência: Domínio Público.

DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	COMANDOS	JOGADORES	PLATÉIA
Escolher os dias da semana a cada rodada. Em roda, cantar a primeira estrofe enquanto realiza o balanço dos braços e depois, flexionar os joelhos nos dias escolhidos.	Concentração em focos diversos ao mesmo tempo. Cantar a música sem se esquecer de flexionar os joelhos nos dias escolhidos	<i>Você só pode flexionar os joelhos nos dias escolhidos. Qualquer resvalada em flexionar já é uma flexão. Esteja seguro. Seja honesto para sair quando errar.</i>	Todos, cerca de 30.	Não tem platéia no início. Se for opção do grupo, os que erram o movimento podem sair da roda e observar de fora quem realmente está executando as flexões com precisão.
ARTES PLÁSTICAS	DANÇA	MÚSICA	TEATRO	AValiação
Forma circular, todos os pontos (jogadores) estão equidistantes do centro.	O movimento deve seguir a música, é rápido, firme, focado e a fluência é livre nos braços e controlada nos joelhos.	Canto em coro, ritmo, tempo, melodia. Deve ser mantido o pulso da música, apesar da tendência de acelerar.	Composição em grupo, concentração, prontidão, focos variados. O erro na cena, assumir sem entregar-se.	Comentar sobre aqueles que erraram, mas não saíram, que na cena o "erro" não precisa ser encarado como tal e pode ser consertado.

CANTIGA:

*Florença, Florença!
Olha, que bela Florença!
Que dia nós vamos brincar?*

*Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta
Sábado e Domingo.* (Nos dias escolhidos os jogadores devem flexionar os joelhos rapidamente enquanto falam o nome do dia. Se os dias escolhidos são Quarta e Sexta, por exemplo, os jogadores devem flexionar os joelhos somente nesses dias.)

LEGENDA:

Negrito: coro

Itálico: observações do instrutor

(parênteses): explicações das ações enquanto são executadas

roda: em círculo, de mãos dadas

ANEXOS

ANEXO A – Material de Divulgação do Espetáculo

ANEXO B – Programa Educativo Profetas em Movimento

ANEXO A – Material de Divulgação do Espetáculo



Profetas em Movimento é um trabalho cênico interdisciplinar, um encontro de dança com a escultura, com a literatura, com a pintura, a música e a arte tecnológica. Organizado, como espetáculo vivo, de maneira interativa, na aproximação do conhecimento adquirido com textos bíblicos e a teoria de análise do movimento expressivo de Rudolf Laban, culminando com a tradução para a linguagem da dança desses elementos teóricos e musicais, neste novo espetáculo pretende também a leitura crítica da paisagem urbana brasileira, com citações visuais aos aspectos da arquitetura e obras de Aloysio Buitoni. Profetas em Movimento é uma inserção cênica e artística das pesquisas desenvolvidas na UFRJ, a qual resulta da interação dos processos e estudos realizados com alunos e professores do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, artistas convidados do Distrito Federal, de Campinas e estudantes de Escola Classe 403 Norte.

CAIXA

FAC

CCPDan

Universidade de Brasília
Colégio Experimental Federal
 Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal - Canal 8
 Secretária de Estado de Cultura do Distrito Federal
 Fundação de Apoio a Cultura do Distrito Federal
 Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINEP)
 Fundação Aloysio Buitoni
 Fundação Nacional de Cultura, Lazer e Turismo de Campinas
 Fundação Universidade de Brasília (FUB)
 Centro de Documentação e Pesquisa em Dança (CDP)

D A N Ç A

PROFETAS EM MOVIMENTO

11 de agosto de 2006, às 10h: 12 e 13 às 18h.
Sala Martins Penna
Teatro Nacional,
entrada franca

Programa do Profetas em Movimento:

- 1- Profeta Isaías, texto 1: 11-15**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas CEN/C8
 participação: ANE Escola Classe 403 Norte dançando Sigis, Sulei K.L. de Johann Sebastian Bach
- 2- Profeta Jeremias, texto: transcrição de "Lamentações de Jeremias" por João Pignatari**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: ANE Escola Classe 403 Norte dançando Prêlo, Sulei K.L. de Johann Sebastian Bach
- 3- Profeta Baruc, texto 6: 10-11**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: ANE Escola Classe 403 Norte dançando Alemanha, Sulei K.L. de Johann Sebastian Bach
- 4- Profeta Ezequiel, texto 37: 2-11**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: Ana Paula Zedeno e Juliana Vasconcelos do grupo **Arte Brasília Coletiva**; Adriano Siqueira e Letícia Santos do Ballet Brasil, dançando por de Deus coreografado por Severin Amadeus, Magro A.S., concerto de Brindenburg de Johann Sebastian Bach
- 5- Profeta Ezequiel, texto 2: 20-26**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
- 6- Profeta Daniel, texto 7: 4-9**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: Camilla Resmann e ANE Escola Classe 403 Norte, dançando Suite n.4 de Johann Sebastian Bach
- 7- Profeta Jonas, texto 1: 12-15**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
- 8- Profeta Joel, texto 1:4, 2: 2-3**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
- 9- Profeta Amós, texto 2: 4-8**
 música: Cid Campos
 Steppers Assis de Johann Sebastian Bach
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: ANE Escola Classe 403 Norte
- 10- Profeta Amós, texto 1: 2-3**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: Grazi Miliani e Bo de São Teodoro, com Teodoro Freire e Maria de Conceição Neves de Oliveira
- 11- Profeta Habacuque**
 música: Cid Campos, Gustavo Finkler e Alegria,
 Concerto n.3 de Johann Sebastian Bach
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: José Félix Junqueira do Dez pros Oito, William Aguiar e Magro Assis
- 12- Profeta Abdiel, texto 2-4; 12-14; 18**
 música: Cid Campos
 performance: Experimentais em Artes Cênicas
 participação: José Félix Junqueira do Dez pros Oito, William Aguiar, Magro Assis

Ficha técnica

direção geral, coreografia e produção: **Sereno Silva**
 música: **Gustavo Finkler**, trilha das coreografias e **Cid Campos**, produção, concepção e tratamento sonoro das falas dos profetas
 música: **Orquestra Filarmônica de Brasília** tocando Johann Sebastian Bach
 violino: **Fabiano Gontijo**
 violão: **Douglas Cavalcante**
 viola: **Marcelo Reis**
 violoncelo: **Francoise Freire**
 criação de fôlego, realiação e manutenção sonora: **Glennia Riechel**
 textos do antigo testamento: **Arnaldo Antunes** (Daniel, Naum), **Augusto de Campos** (Jonas, Joel), **Báscio Pignatari** (Jeremias, Baruc), **João Riedle** (Isaías, Amós), **Ricardo Araújo** (Ezequiel), **Walter Silveira** (Oseias, Abdiel)

animação coreográfica: **Sereno Venturini**
 programação gráfica: **Matheus Riechel**
 iluminação: **Carlos Tomazachi**
 vídeo: **Joelão Costantini**

Experimentais em Artes Cênicas
 Ricardo Chucchi, Aline Seabra, Carol Barreira, Andreia Maraschin, Adriano Duarte, Fábio Costa, Luciana Albertin, Lívia Zaccarias, Juliana Ileri, Juliana Siqueira, Etza Gabriela

creditados: Ana Paula Zedeno e Juliana Vasconcelos do grupo **Arte Brasília Coletiva**; Camilla Resmann; Grazi Miliani; Teodoro Freire e Maria de Conceição Neves de Oliveira do **Bo de São Teodoro**; José Félix Junqueira do grupo de teatro **Dez Pros Oito** de Campinas; Adriano Tavares e Letícia Santos do **Instituto Ballet Brasil**; William Aguiar, Magro Assis

estudantes de **ANE Escola Classe 403 Norte**: Almaris de Souza Almeida, Antonio Candido Silva de Mata, Antonio Ribeiro Alves, Brendo Almeida de Sousa, Bruna Renata Sant'ana Pereira, Camila Achace Magalhães, Camila Clezane de Sousa Farias, Clara Arantes Viana Rago, Celine Mendel, Dayana de Souza Ferreira, Denise Ricardo de Jesus Paes Barreto, Deivane Moura Rodrigues da Silva, Edson Mourão de Souza, Frederico Teixeira Kozlovick, Gabriela Nogueira Cavallini, Gustavo Oliveira Silva, James Araújo Sales, Igor Santos da Silva, Leonardo Silva Leite, Letícia dos Santos Barbosa, Letícia Ribeiro dos Santos, Luana Martins de Sousa, Lucas Rodrigues de Oliveira, Michelly Dias do Nascimento, Natália de Silva Santos, Paulo Victor de Oliveira Vital Alves, Vanessa Evelyn Gomes Correa, Victor Hugo Azevedo Rodrigues, Vanessa Silva Sato, André Luiz Freitas Lopes Junior, Bruno Alexander Souza da Silva, Geisiane Correia Pinto, Bruno Rodrigues de Oliveira

agradecimentos: Timothy Martin Huhtalaand, Ângela de Fátima Araújo Souza, Gustavo Luiz Pacheco, Renilda Vieira, Maristela Matta, Ricardo Cesar, Vagner Pereira Lima, Walter Herbert Lopes Oliveira, Evelyn de Mendonça e Celso Zilber do Grupo Arte Brasília Coletiva; Rosane Assis, coreógrafa de dança da Secretaria de Cultura do DF; Pericle Santos e Maria Luiza Orto Alvarez; Gilmar José da Rocha do Canal 8; Maria Conceição de Magalhães; Valéria Cabral, Luc Antonio Rodrigues Vieira, Gabriela Campos, Rodrigo Costano, Sebastiana Maria Pereira, Denise Soares de Oliveira, Mariana Moreira

ANEXO B – Programa Educativo Profetas em Movimento
(Volume disponível na contracapa)

PROGRAMA

Material impresso produzido por Soraia Silva, com textos e fotografias que ilustram o processo constitutivo do espetáculo, os fundamentos teórico-práticos de sua concepção e ficha técnica. Possui depoimentos das crianças e dos vários profissionais envolvidos, além de um guia para se trabalhar a dança na sala de aula, baseado no método de Rudolf Laban.

DVD

Edição de Krishna Passos dirigida por Soraia Silva dos registros do processo e espetáculo.

- Documentário Canal E: Entrevistas realizadas pelo Canal E com a população e profissionais de Dança de Brasília sobre o que é Dança. Apresentação da proposta do espetáculo e do Projeto Profetas em Movimento pela diretora e participantes. Entrevistas com produtores da cenografia e sonoplastia do espetáculo.
- Espetáculo: Registro do espetáculo feito por Juliana Neri contendo as cenas dançadas por adultos e crianças.
- Animação Cenográfica: Cenário imagético criado e animado por Suzete Venturelli e Mário Maciel (Marel) a partir de registros dos ensaios, imagens de referências e da pesquisa em Congonhas-MG para a primeira versão do espetáculo.

