

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



POR QUE ARTE-EDUCAÇÃO?

RENATA SIEIRO FERNANDES

16-3

MONOGRAFIA apresentada como exigência
parcial para aprovação na Disciplina
EP-150 - Sistemática do Trabalho Indi
vidual e de Grupo/ Curso de Pedagogia.

São Paulo, junho de 1990.

"O RITMO ETERNO"

"Lembro-me de uma manhã em que eu havia descoberto um casulo na casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei bastante tempo, mas estava demorando muito e eu estava com pressa.

Irritado, curvei-me e comecei a esquentá-lo com meu hálito. Eu o esquentava impaciente e o milagre começou a acontecer diante de mim, em um ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu e a borboleta saiu se arrastando. Nunca hei de esquecer o horror que senti então: suas asas ainda não estavam abertas e com todo o seu corpinho tremendo ela se esforçava para desdobrá-las.

Curvado por cima dela, eu a ajudava com meu hálito. Foi em vão. Era necessário uma paciente maturação e o desenrolar deveria ter acontecido lentamente, ao sol. Agora era tarde demais. Meu sopro obrigara a borboleta a se mostrar toda amarrotada, antes da hora. Ela se agitou desesperada e, alguns segundos depois, morreu na palma da minha mão.

Aquele pequeno cadáver é, eu acho, o peso maior que trago na consciência, pois, hoje entendo bem isso, é um pecado forçar as grandes leis naturais. Temos que não apressar, não ficarmos impacientes e ansiosos e seguir com confiança o ritmo eterno".

(NIKOS KAZANTZAKIS)

ÍNDICE

Introdução	3
1- A História da Arte-Educação	4
2- A História da Utilidade Social na Educação da Arte e do Design na Inglaterra	5
3- A Arte-Educação no Brasil	7
4- O Papel das artes na Educação	8
5- O Programa de Ensino	9
6- O Teatro e o Jogo na Educação	37
7- O Movimento Expressivo e a Criança	38
8 - Referências	39
9 - Bibliografia	40

INTRODUÇÃO

Minha monografia abrange o tema da educação e da arte.

Proponho-me a destacar a importância de um trabalho de educação ligado às atividades artísticas, juntamente com exemplos de como pode se processar essa interação.

Embora as duas áreas estejam subestimadas num atual contexto social, para mim não deixa de ser de inquestionável valor o papel da arte e da educação na formação do indivíduo como pessoa, do indivíduo como ser social e como ser agente, criador e transformador da sociedade por suas próprias capacidades a serem desenvolvidas, e como estimulador da sensibilidade e da emoção, tão deixadas de lado nos dias de hoje (na escola, no trabalho, no dia-a-dia) em favor de uma racionalidade, de uma maneira de agir e pensar que seja "lógica e sem romantismos".

A Arte-Educação é uma alternativa pedagógica que favorece o aparecimento e o despertar do indivíduo mais atento ao seu próprio processo do sentir, pois o intelectualismo da nossa civilização (reforçado no ambiente escolar) torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

Enfim, a criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos; a criança "inventa" e em seu "faz-de-conta" necessita de música, dança, literatura, artes plásticas e habilidades manuais. Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando vivemos e atuamos na experiência do sentir e do tocar.

A HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO

A arte-educação não tem status acadêmico.

Para arte-educadores espontaneístas (adeptos do dar lápis e papel e deixar a criança fazer) a arte-educação não tem história pois se configura no aqui e agora, e ainda se acham revolucionários porque estão livres da tradição, mas, o "aqui e agora" estão carregados de historicidade, levando à clarificação e à interpretação do mundo de símbolos, cuja significação torna concreta a análise desse "aqui e agora".

A arte tem que questionar a vida e não só refleti-la e, mesmo assim, muitos professores de arte se imaginam sem história e não percebem que sua profissão remonta ao tempo das cavernas e que deveriam se orgulhar disso.

A história é um importante meio de auto-identificação e foram os colonizadores que destruíram a história dos povos que colonizaram, pois, ignorância da própria história torna os homens e os povos mais manipuláveis facilmente.

Atualmente, os professores de arte são discriminados no sistema escolar com escassos números de horas/aula, excesso de alunos por classe, pobreza instrumental e ausência de financiamento para obtenção de material e estudos avançados, negação da credibilidade acadêmica e da suspeita de insegurança e incompetência profissional generalizada.

*Com a aprovação da lei 5692/71 torna-se obrigatória a educação artística no ensino de 1º e 2º graus mas, a arte continua a ser dada superficialmente em todos os graus de ensino sem uma linha filosófica que lhe dê força e unidade e o professor não assume seu papel de agente transformador na escola e na sociedade.

Não se tem curso de educação artística com estrutura e dinâmica indicadas à capacitação de recursos humanos essenciais a arte-educação. Torna-se preciso recorrer aos, embora escassos, cursos de aperfeiçoamento nessa área, sendo que nem todos os professores se interessam pelos cursos e pelo seu próprio desenvolvimento e o da sua capacitação e habilidade.

A arte-educação deve estar à serviço do ser humano. A concepção do ensinar e do fazer artístico deve ser vista como aspectos interdependentes, pois, como o homem está cada vez confiando menos no contato sensorial, concreto, acaba se convertendo num mero espectador passivo da cultura. Faz-se, então, necessário atividades que desenvolvam na pessoa sua sensibilidade criadora que torna a vida mais digna, satisfatória e significativa.

A HISTÓRIA DA IDÉIA DA UTILIDADE
SOCIAL NA EDUCAÇÃO DA ARTE E DO DESIGN NA INGLATERRA

Thomas Ablett fundou a Sociedade de Desenho (1888) e mudou a idéia de arte vigente na Inglaterra; suas iniciativas eram extraordinárias no contexto do sistema longamente estabelecido.

Ele desejava eliminar o trabalho árduo e monótono da sala de aula de desenho. Queria restaurar o gosto perdido dos jovens pela pintura, "o gosto de desenhar por desenhar".

Não via as crianças como futuros artesãos dentro de um esquema predeterminado pela indústria onde tudo era aprendido com a única finalidade de ser aplicado ao trabalho. As via como indivíduos contribuintes à sua comunidade se suas capacidades de observação e retenção fossem desenvolvidas de maneira integral.

Thomas queria que as crianças desenhasssem sua própria imaginística apesar de supor que esta seria, quase sempre, uma versão rudimentar de imaginística adulta.

Cultivava o desenho de memória através da observação intensa de uma paisagem ou natureza morta ou outro assunto para que suas propriedades lineares se imprimissem na memória visual da criança.

Seu objetivo não era o de aperfeiçoamento de um conjunto de imagens facilmente realizáveis, mas sim, cultivar a observação para que a memória visual infantil tivesse um suprimento de conteúdo pictórico no seu trabalho artístico.

Assim, os futuros cidadãos estariam menos expostos à subserviência as convenções impostas em assuntos de gosto e habilidade criativa e tenderiam a ser alertas, originais e discriminadores.

Além disso, foi discutido (talvez pela primeira vez na Inglaterra) como que uma educação artística desse tipo poderia promover habilidades em todos os outros aspectos do currículo, especialmente os ligados à alfabetização, conhecimentos gerais e aritmética.

Na década de 1920, Marion Richardson foi acreditada por reconhecer que embora essas práticas de Ablett fossem liberais ao que existia antes ainda assim pretendiam desenvolver uma percepção adulta do mundo na criança.

Ela compreendeu que a arte infantil possui expressivismo ou expressividade inerente, uma lógica própria e parece que estava inclinada a respeitá-la e a aceitar isso como seu valor principal.

As crianças eram encorajadas a pintar aquilo que viam em sua mente e a registrar as cenas da sua imaginação com muita vivacidade de cor e crueza de formas.

A causa da arte infantil foi brilhantemente iniciada por Marion Richardson e por outros que deram sua contribuição ao debate e à mudança prática como Herbert Read e Ale-

xandre Barclay-Russel.

Houve uma geral aceitação dos desenhos e pinturas espontâneas, imaginativas e auto-expressivas feitos por crianças pequenas. Mas, por alguma regra arbitrária esse serviço às reais necessidades das crianças limitou-se até a idade de 10 anos; a partir daí a educação artística os abandonava como sendo muito velhos para a expressão infantil e muito jovens para aproveitarem o ensino rigoroso de uma disciplina acadêmica.

Barclay-Russel entrou no ensino da arte em 1935 com esse grupo abandonado de 10 a 16 anos, porque pouco estava sendo feito para eles em estímulo e compreensão e também porque observou que eles participavam de atividades onde mostravam suas produções, como em rituais de comunidades "não-civilizadas" da África em que os jovens tomam parte na execução de danças, de pintura do corpo, etc...

Para ele é de um valor indispensável numa sociedade saudável de uma criatividade genuína encorajada na infância e alimentada na adolescência.

A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com o primeiro surto industrial no país no fim do século XIX surge a preocupação com a arte-educação.

As mudanças que estavam ocorrendo no plano político-social como: a abolição da escravatura e substituição do Império pela República tornaram a preparação para o trabalho o objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentavam reformular e organizar a educação no país.

Durante os anos 30, quando aconteceu outra crise político-social a mudança de oligarquia para democracia exigiu reformas educacionais e então, a idéia de livre-expressão alcançou a escola pública.

O movimento Escola Nova chega ao Brasil numa explosão, numa tentativa de transformar o sistema educacional deficiente. Os líderes do movimento, influenciados pelas idéias de Dewey, Claparède e Decroly, afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança.

Quando o movimento para incluir arte como livre-expressão nas escolas primárias estava no auge o Estado Novo iniciou a repressão no campo educacional. Perseguiu professores da Escola Nova, demitiu-os ou forçou suas demissões. Foi sustado o progresso da educação.

Depois da Queda de Vargas os esforços pela redemocratização colocaram a educação novamente em foco.

O governo federal, por volta de 1958, permitiu a criação de ~~classe~~ experimentais em escolas primárias e secundárias e só em 1973 criou cursos universitários para a formação de arte-educadores em Licenciatura em Educação Artística.

O currículo decidido e exigido pelo Ministério da Educação baseava-se, fundamentalmente, na prática em ateliê e alguma orientação teórica sobre arte, história da arte e folclore "para dar uma suposta coloração nacionalista ao currículo" (1).

Não há nenhum tipo de preocupação com referência à uma teoria da arte-educação no currículo. A disciplina Prática de Ensino de Educação Artística é a única específica à Arte-Educação, porém, ocorre que os professores se limitam apenas a levar seus alunos para observarem aulas em escolas de 1º grau.

Será que há interesse em se preparar mal o professor de arte para que esta seja a incompetência da escola?

"Defendendo-se modos superficiais de ensino de arte que gratificam epidermicamente e impedem a reflexão garante-se que a eficácia da arte-educação seja nula para levar à contestação de valores e à formação de personalidades alertas e atuantes". (2)✓

O PAPEL DAS ARTES NA EDUCAÇÃO

O índice de evasão escolar em São Paulo atinge mais de 50%; o desenvolvimento da arte na escola iria ajudar a combater essa fuga.

«A criança de classe pobre tem um vocabulário restrito a aproximadamente 70 palavras. O desenho, a pintura, o gesto, a música transcendem os limites da palavra e ajudam a criança a se comunicar e a desenvolver suas possibilidades de representação.

«As artes visuais favorecem o desenvolvimento da capacidade de visualização, de organização, fundamentais a alfabetização.

«A arte não é mero hobby, recreação ou passatempo. Ela tem sido usada em processos de humanização para nos ensinar a nós mesmos revelando nossa criatividade, nossa imaginação, nosso mundo interior e subjetivo.

Agora, no fim do século, talvez seja a arte-terapia o principal objetivo social da arte.

O mundo atual tem na incerteza, na desigualdade, na insegurança, na desordem sua representação maior: a confusão com os valores éticos, morais e espirituais, a crise no sistema sócio-econômico-político, o desequilíbrio entre os que têm e os que não tem, a existência de sociedades tribais ao longo das civilizações modernas, a ameaça de uma auto-destruição nuclear, o desrespeito à vida humana com a crescente automatização; o uso da arte pode servir para ajudar a encontrarmos uma finalidade e um sentido para de estar vivo, para prevenir a loucura e o aniquilamento das massas.

O PROGRAMA DE ENSINO

Um programa de arte-educação (segundo abordagem contextualista designada por Elliot Eisner) enfatiza a necessidade de ser estabelecido apenas após a determinação das características das crianças sobre as quais este irá funcionar e as necessidades da sociedade em que elas vivem (que tipo de problemas a sociedade está enfrentando, etc...). Articula-se o programa a partir das necessidades psicológicas das crianças e as necessidades sociais.

O contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte.

Os objetivos e os programas planejados não devem ser imutáveis, eles devem sofrer modificações com o passar do tempo, de acordo com a maturidade do sistema e tendo em vista o atendimento dos interesses de vários momentos da comunidade.

Todas as áreas artísticas (as plásticas, as musicais e as corporais, as teatrais e os jogos) deverão ser trabalhadas integradamente num processo de interdisciplinaridade onde os alunos serão iniciados em várias atividades técnicas com a finalidade de explorar aptidões, desenvolver habilidades e despertar interesses.

Os educadores, entretanto, não serão polivalentes, ou seja, não trabalharão nas diversas áreas. A polivalência impede o aprofundamento, caracterizando-se por extrema superficialidade nas formas e técnicas utilizadas que resultam numa verdadeira confusão de atividades sem nenhuma contribuição real para o processo educativo.

O educador deve ter alto grau de competência e segurança em seu campo, além de ter interesse pelo conhecimento e reconhecimento da importância de outros campos de estudo além do seu. A interdisciplinaridade caracteriza-se também pela intensidade das trocas entre os especialistas em reuniões semanais conjuntas, por exemplo, com relatos de experiências, debates de assuntos e temas que sejam referentes aos interesses e necessidades de grupo, e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico ou da busca pela resolução de um problema significativo.

Cada participante da "aventura interdisciplinar" deverá ter conhecimento tácito de todas as áreas de estudo envolvidas no projeto e conhecimento focal da disciplina de sua competência.

É comum que diferentes disciplinas observem coisas diferentes sobre o mesmo fato ou objeto. É isso que enriquece o processo educativo.

Reproduzo abaixo um exemplo retirado de um livro de Ana Mae Barbosa (3) de envolvimento de duas disciplinas numa aula com mesmo objeto de trabalho sem professor polivalente:

"Durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão (1983), duas oficinas trabalharam interdisciplinarmente através do princípio de incorporação funcional. Os professores da oficina de fibra e da oficina de teatro, na sala de aula, planejaram um trabalho por meio do qual, na primeira semana, haveria o aprofundamento específico das linguagens (técnica, materiais, idéias, etc) e, na segunda, o grupo da oficina de fibra faria as roupas para o grupo de teatro na sala de aula, mas para isso, teriam de entrar no jogo dramático dos personagens que iam vestir, atuando com eles, passando pelas mesmas experiências corporais, etc. A integração se deu porque houve necessidade de um grupo exercer uma função junto ao outro, resolvendo um problema de vestir o espetáculo".

X RELATO DE REGINA MACHADO

É importante ressaltar que estamos trabalhando com *arte* na escola. Podem-se desenvolver potencialidades criadoras em matemática, português, etc. A arte tem seu próprio conteúdo, que pode ser aprendido através da manipulação expressiva dos elementos que constituem cada linguagem artística. Jogando tinta no papel, estou me liberando emocionalmente, mas não estou me expressando plasticamente. Quando discutimos o trabalho a ser desenvolvido em música e artes plásticas para as 7.^{as} séries de um colégio de classe média alta, vimos o problema da expressão artística da seguinte maneira:

Para expressar-me é preciso perceber, sentir e pensar os dados da minha experiência: materiais, espaço, cores, formas, sons, movimentos, corpo, voz, idéias, acontecimentos, pessoas.

É preciso perceber, sentir e pensar significações e organizá-las numa forma coerente.

É preciso reconhecer meus limites reais para poder ultrapassá-los.

É preciso descobrir a importância do ato de criação como parte da minha vida, como forma de conhecimento.

Na realidade, os dados que obtivemos da formação artística anterior dos alunos e o nosso próprio contato com eles nos mostraram como estes alunos entendiam sua própria expressão:

Arte é divertimento. É descanso entre uma matéria séria e outra. Não entra no vestibular. Não é a profissão que eu vou seguir. Eu gosto, mas não sei por quê. Acho um barato! Uma aula de criatividade. A gente faz o que a gente sente quando está inspirado. É legal porque não precisa pensar. Acho que não tem importância para a minha vida. Só faço o que o professor mandar. Gosto de tocar flauta.

Ou seja, esses alunos se caracterizam por:

1. Terem experimentado uma manipulação superabundante de materiais e técnicas (tiveram aulas de artes desde a 1.^a série do 1.^o Grau) sem um correspondente desenvolvimento expressivo.

2. Esperarem de cada aula um acontecimento "novo e interessante" entendido como uma técnica desconhecida ensinada pelo professor ("já sei tudo de artes, já mexi com tinta, barro, todos os tipos de papel, o que você vai ensinar de novo pra gente?") ou então:

3. Esperarem que a aula desse "total liberdade" para fazer o que quisessem, de acordo com a "inspiração" e a "criatividade" de cada um.

4. Um desconhecimento do conceito de *trabalho* e de todas as implicações resultantes, situando sua atividade num campo equivalente a uma ida ao Playcenter. Por isso o material podia ser desperdiçado (vi um aluno rasgar um pedaço grande de papel Kraft para enxugar as mãos); os trabalhos eram feitos rapidamente, sem nenhuma concentração, para cumprir uma exigência exterior.

5. Principalmente, pelo fato de os trabalhos não terem significação real para eles, o que só seria possível a partir da experiência de um verdadeiro processo expressivo.

Partindo da constatação desta "dura realidade", elaboramos um processo de trabalho paralelo em música e artes plásticas que culminaria, no final do semestre, com um projeto integrado das duas áreas, no qual os alunos deveriam se utilizar de elementos sonoros e plásticos manipulados durante o curso. Tí-nhamos como objetivos comuns:

1. A exploração significativa dos elementos da linguagem — *plástica*: linha, cor, forma, textura; *musical*: altura, intensidade, timbre e duração.

2. A organização dos elementos — *plásticos*: no espaço bidimensional e tridimensional; *musicais*: através da manipulação de alguns parâmetros como: *ostinato*, imitação, ritmo, densidade, simultaneidade, alternância e pontilhismo.

3. A estimulação dos componentes afetivos necessários ao processo criador (como, por exemplo, a curiosidade, correr o risco de, segurança para experimentar).

4. A estimulação dos componentes intelectuais relacionados ao processo criador. Para isso utilizamo-nos do conceito de *pensamento divergente*, de J. P. Guilford.

Segundo este autor, a inteligência, no nível operatório, é uma atividade de produção aplicada a problemas determinados. Toda atividade em que o pensamento é estreitamente canalizado, encerrado em normas restritivas, submetido a instruções rígidas no sentido de uma solução única, apela para um modo de produção convergente; a tendência desta produção é de reter o conhecido, aprender o predeterminado, conservar o que é. O indivíduo tende para o usual e o esperado. É o modo de pensamento próprio da informação, do aprender a dirigir um carro. É um pensamento conformista, rigoroso e estreito.

O pensamento divergente, complementar do convergente, é aquele que parte de um problema para investigar possíveis soluções, não existindo uma única resposta à qual se deva chegar. Caracteriza o espírito de fantasia, de aventura, é o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador. A tendência desta produção é de rever o conhecido, explorar o inde-

terminado, construir o que pode ser. A pessoa tende para o novo especulativo. É necessária uma fertilidade de idéias que se traduz no exercício da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, fatores que, segundo Guilford, compõem o pensamento divergente.

Neste sentido, toda atividade proposta procurava levar os alunos a descobrirem várias formas de utilizar materiais e elementos plásticos e sonoros enquanto recursos expressivos. Levá-los a serem fluentes no sentido de fertilizar suas idéias. A serem flexíveis no sentido de desenrijecer a lógica do pensamento cotidiano. A serem originais no sentido de produzirem suas próprias respostas. Serem capazes de elaborar — articular — num produto as descobertas feitas.

5. O desenvolvimento da imaginação.
6. O relacionamento com outras linguagens.
7. A experiência da organização significativa dos dados explorados.

Passos do Processo Plástico

O ponto de partida do trabalho foi a proposição de uma pesquisa da *transparência* como um pólo centralizador que abriu um leque de possibilidades de exploração de materiais e elementos de linguagem plástica.

1. A transparência no plano bidimensional e tridimensional — desenho transparente (a partir de um jogo de imaginação guiada); exploração de materiais transparentes (papéis, tintas e outros), elaboração de desenhos, colagens, pinturas, objetos como resultado da pesquisa anterior.
2. A transparência no espaço através de recursos como velas, lanternas, panos.
3. A transparência no espaço/*slide* — exploração de recursos do projetor (nitidez e diluição da imagem, espaço maior e menor do quadro, movimento, etc.); exploração dos recursos do *slide*.
4. Organização de exploração (etapa final articulada com a aula de música) — montagem de uma forma resultante da integração entre *slides-som-movimento-espaço*.

Relato da Experiência Plástica

1. *Jogo de imaginação guiada*

Pedi aos alunos que se colocassem no espaço da sala — deitados ou sentados no chão — da maneira mais confortável possível, de olhos fechados.

Parti de um relaxamento do corpo, do concentrar-se na própria respiração, e aos poucos fui dando elementos para que imaginassem um espaço onde gostariam de estar, pedindo para que construíssem mentalmente este espaço e que se sentissem dentro dele. Disse em seguida que, de repente, tudo o que havia nesse espaço se tornou transparente. Pedi que escolhessem um objeto e observassem tudo o que acontecia com ele desde que se tornara transparente. Aos poucos o objeto começou a crescer, ficou imenso. Pedi que cada aluno entrasse em seu objeto e prestasse atenção ao que acontecia durante o caminho, como era a sua relação com o objeto, no que era diferente andar dentro dele e observá-lo de fora. Pedi que saíssem do objeto, que voltassem a olhá-lo de fora. Outra vez o objeto foi diminuindo e voltou ao tamanho normal. Disse que cada um ia voltar para sua casa, para seu quarto, e que levasse o objeto consigo e o colocasse em algum lugar dentro do quarto. Voltei a pedir que se concentrassem no próprio corpo e respiração e que, aos poucos, fossem voltando para o espaço da sala, mexendo parte por parte do corpo até abrirem os olhos.

Sentamos em roda e cada um contou sua experiência, o lugar onde estava e o objeto escolhido. Procurei fazer que percebessem como cada um tinha resolvido de maneiras diferentes problemas diferentes. O ato de entrar no objeto e dele sair possibilitava várias alternativas, dependendo da situação criada por cada um. O que mais me preocupava o tempo todo era mostrar que, num jogo de imaginação, não era necessário que eles se restringissem a soluções lógicas e possíveis. Que eles poderiam inventar relações nunca antes experimentadas. Por exemplo: uma menina escolheu o mar como objeto e, na hora de levá-lo de volta para casa, inventou uma moldura de quadro e fez o mar diminuir até caber dentro dela. Quando pendurou o quadro na parede do quarto, o mar continuava se mexendo, com ondas e

tudo dentro da moldura. "Eu vi uma régua transparente e dentro dela vi várias pizzas." "Eu imaginei pessoas transparentes, só que dentro delas vi sentimentos coloridos."

Em geral, pude observar que houve uma certa dificuldade em se entregar à fantasia, em encontrar soluções inventivas para os problemas que cada um teve com seu objeto. Os exemplos acima não podem ser considerados representativos das experiências das três classes. Quase todos estavam muito presos às soluções lógicas. Fiz questão de mostrar isso para eles durante a condução da conversa. É claro que não critiquei este dado nem como errado, nem como negativo, mas levei-os a perceber como estavam trabalhando com a imaginação e como havia várias possibilidades outras de operar com ela.

Neste jogo eu tinha como objetivos preparar um clima de concentração para um trabalho criador através de um voltar-se para si mesmo e explorar suas próprias possibilidades imaginativas. Um contato com a própria fantasia. Um contato com os outros através da fantasia de cada um. O perceber várias soluções diferentes para problemas diferentes. Uma flexibilização da imaginação no sentido de romper as relações lógicas a que são submetidos todos os dias. Voar para o desconhecido.

II. *Desenho transparente (individual e em grupo)*

Pedi que cada um desenhasse seu objeto transparente com o maior número de detalhes possível. Disse que poderiam inventar coisas novas que não tivessem aparecido no jogo de imaginação para acrescentar no desenho.

Em seguida pedi que se juntassem em grupos de quatro, cada um com seu desenho, e que inventassem um trabalho com os quatro desenhos juntos e que contassem uma história que relacionasse os quatro.

Conversamos sobre os trabalhos.

Fui dando elementos para que falassem dos trabalhos dos outros de uma maneira diferente da que estavam acostumados a fazer ("gostei"; "achei bárbaro"; "horrível" "superlegal"; e até mesmo "muito criativo"). Chamei a atenção para o modo de solucionar graficamente um objeto imaginário. A utilização

do traço, a relação dentro/fora, a utilização da cor, a colocação do objeto no espaço, a maneira como o objeto conhecido aparecia de uma forma nova, inventação de cada um, o inusitado das relações criadas.

Quase todos tiveram dificuldades em criar uma história sobre os quatro objetos juntos. Em geral partiam das referências de um objeto e espacializavam as relações. (Uma prancha de *surf*, por exemplo, era o ponto de partida; então colocavam-na na praia e compunham o espaço em volta com um copo, uma árvore e um guarda-chuva transparente. Daí inventava-se uma história: uma menina estava na praia e tinha uma prancha de *surf*, tomava água, achava a árvore bonita e protegia-se do sol com o guarda-chuva.) Todos os objetos viravam atributos a partir de uma primeira relação criada.

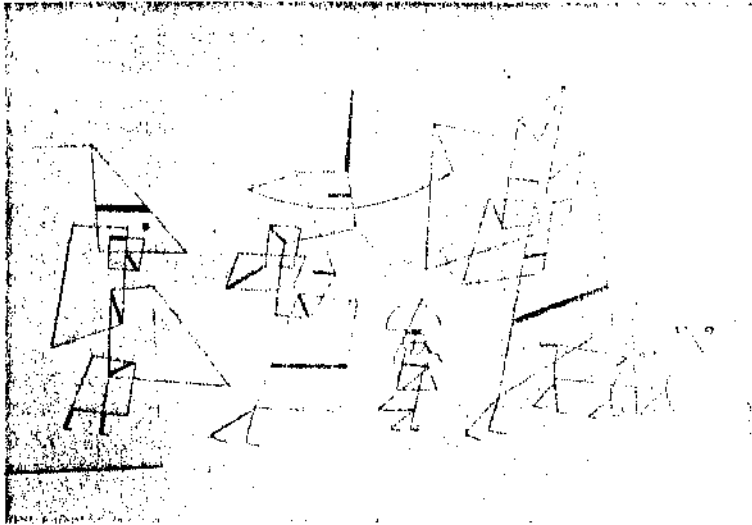
III. *Pesquisa de materiais*

Este momento da experiência compreendeu a análise da linha como elemento de composição plástica e o início da pesquisa de transparência do celofane.

Comecei a aula pedindo aos alunos que comessem a fazer uma pesquisa e coleta de materiais transparentes que pudessem encontrar em sua própria casa. Fizemos um levantamento das possibilidades de encontrar materiais como: panos, plásticos, papéis, meias de náilon, vidros, embalagens, e foram chegando a minúcias como gaze, band-aid, folha de gelatina, etc. Disse que fossem guardando os materiais em casa, pois seriam utilizados dentro de algum tempo.

Na aula seguinte fiz uma análise dos trabalhos realizados na anterior, com a finalidade de introduzir um elemento de linguagem plástica e instrumentá-los para o trabalho de exploração de um material. Levei também reproduções de algumas obras: *A Anfitriã*, de Calder, e *Passeio em Família*, de Paul Klee (ver ilustrações p. 97).

Mostrei que, nos trabalhos da aula anterior, eles se haviam utilizado basicamente da linha como elemento expressivo devido à natureza da proposta que eu fizera. Delinearam o contorno do objeto e usaram o mesmo procedimento para desenhá-lo o que havia dentro dele.



Mostrei os trabalhos de Calder e Klee para que percebessem como a linha constrói expressivamente o objeto e a sua especificidade enquanto elemento de linguagem plástica. Embora não tenha construído o discurso sobre o assunto da maneira como fiz acima, nunca deixei de utilizar palavras como: *linguagem plástica, forma, espaço, organização do espaço*, quando conversava com eles. Com relação à *Anfitriã*, de Calder, por exemplo, fiz uma série de perguntas antes de dizer o nome da obra: quem é este personagem, é homem ou mulher, que tipo de mulher é essa, quem gostaria de mostrar como esta mulher anda, como fala, como se senta, o que diz...

A partir das características que apareceram: afetação, "frescura", andar reboativo, voz artificial, pose (a ironia esteve presente a todos os comentários), procurei mostrar como o traçado da linha era responsável por todos estes dados; o modo como a linha se desenvolve no espaço expressa as características da anfitriã e a intenção do artista de configurá-la de um modo irônico.

Em seguida propus um trabalho de pesquisa de um material transparente, mostrando que também os materiais têm possibilidades expressivas próprias advindas de suas propriedades, enquanto aquele material e não outro qualquer. Pedi a eles que investigassem as diversas propriedades do celofane, sem se preocuparem em fazer imediatamente algum objeto ou colagem com ele.

No desenrolar do trabalho, as trocas de descobertas que um ou outro ia fazendo possibilitaram que fossem entendendo o que eu estava pedindo deles como atividade explorativa. Poucos realizaram um produto imediatamente sem explorar o papel. Quase todos se contentavam em mexer um pouquinho com o papel e logo vinham dizer que já haviam acabado, que não existia mais nada para fazer.

Foi uma exploração um pouco pobre, até que alguém descobriu que o papel molhado grudava na parede de ladrilhos e aí foi uma verdadeira festa. Bolhas que se formavam quando se grudavam apenas as extremidades do papel na parede; superposição de cores; assoprar dentro das bolhas; colocar pedaços de papel amassado dentro delas; o papel liso e o papel enrugado. As formas eram quase sempre abstratas, poucos foram

os alunos que fizeram um "quadro" na parede com elementos figurativos conhecidos como barquinhos, bonecas, árvores, sol, etc.

Mas, no momento de observar que tipos de descobertas foram feitas, a resistência foi muito grande. Sentar para pensar, olhar, ver, observar formas, texturas, etc., parece ser alguma coisa que não estão acostumados a fazer e parece que isto não é nem um pouco importante para eles. A exploração é uma brincadeira gostosa e pronto. Vale por si mesma. Vale?

IV. *Realização de trabalhos no plano que enfatizassem as propriedades do celofane*

Percebi em muitos alunos a preocupação de mostrar as descobertas feitas, principalmente com relação à superposição de cores. Uma menina me disse: "Nunca tinha pensado na transparência e agora tenho observado coisas transparentes na rua, na minha casa e acho um barato". Muitos estilizaram nos seus trabalhos as descobertas feitas na aula anterior. Alguns não foram capazes de estabelecer uma relação entre a exploração e o trabalho que estavam realizando e repetiram "esquemas" já conhecidos, colando pedaços de celofane no papel para fazer, por exemplo, uma boneca que poderia ser realizada, com o mesmo procedimento, usando-se qualquer outro material.

V. *Exploração da tinta transparente — anotar o que foi pesquisado*

O problema desta aula foi com a anotação. ("Também tem que escrever na aula de artes? Deixa isso pras outras matérias.")

É próprio da idade uma exploração no fazer. Ela acontece, muitas vezes é imaginativa, principalmente nos meninos. Não se pode esperar uma atividade paciente e disciplinada de pesquisa. Por outro lado é importante fazê-los perceber o que estão fazendo como uma forma de trabalho, não como algo que "brota espontaneamente", sem esforço, produto da "inspi-

ração", como eles dizem. É muito comum a idéia de que estão se divertindo, distraíndo-se das matérias sérias que exigem um esforço intelectual: "Na aula de artes não precisa pensar"; "Eu faço o que estou sentindo no momento, se estou inspirado". Neste momento eu me perguntava muito qual seria a forma mais eficaz de treinar a percepção, a observação, os processos intelectuais necessários para o desenvolvimento de sua própria expressão. Em outras palavras, como fazer para tornar este processo significativo para eles; em vista de todos os estereótipos e da visão deformada que tinham do fazer artístico. Também me perguntava como trabalhar as meninas que transformavam qualquer material em bonequinhas, palhacinhos, flores que eram sempre as mesmas... Como fazê-las transformar estes mesmos "temas" em alguma coisa não estereotipada? Achei que uma possível solução estaria na observação, por todos, de todos os trabalhos feitos em cada aula, para ver a variedade de soluções para a mesma resposta. (Ver "Relatório de Observação" a seguir.)

VI. Realização de um objeto transparente em grupo

Houve trabalhos muito interessantes, como uma pintura feita na parede que deveria ser observada de três "paredes" de celofane de várias cores, cuja construção formava um quadrado (a parede pintada era o quarto lado do quadro).

No final desta unidade, expus todos os trabalhos das três classes realizados até essa aula. Os alunos chegaram na sala e muitos ficaram impressionados com a riqueza e quantidade de trabalhos. Eu lhes disse que poderiam observar o que quisessem e como quisessem; em seguida deveriam responder uma série de perguntas mimeografadas que entreguei a cada um:

Relatório de Observação

Terminamos a primeira unidade com a transparência. Observe os trabalhos expostos e relate:

1. Quantos e quais foram os tipos de propostas que realizamos?

183169/FE/13169

2. Quais os trabalhos que exploram a transparência do papel criando efeitos que você nunca tinha experimentado?
3. Observe em que trabalhos o papel branco (sobre o qual foram colocados os papéis transparentes) teve sua forma modificada.
4. Que descobertas você achou interessante?
5. Houve trabalhos que utilizaram o papel celofane sem explorar as suas possibilidades de transparência, isto é, utilizando-o para "decorar" o desenho?
6. Em que trabalhos você se ligou mais?

Escreva sua opinião sobre as atividades que fizemos até agora: o que achou do trabalho, como se sentiu trabalhando, o que achou da classe, das propostas, de suas descobertas.

Pelas respostas percebi que a maioria estava gostando do trabalho, mas alguns se queixaram da demora do processo, queriam logo começar os *slides*. Pouco treino de observação, pouca concentração na hora de saber o que estavam fazendo e por quê; muito difundida a idéia de que nesta matéria as coisas se fazem no momento e são produto de um momento e não de um processo anterior de explosões.

VII. *Pesquisa de transparência no espaço*

Iniciamos esta nova unidade trabalhando com velas, lanternas, panos transparentes. Deixei que manipulassem livremente o material disponível e todos se interessaram, particularmente pelo teatro de sombras (um lençol branco estendido como uma cortina no meio da sala. Numa das paredes, um refletor ligado, com o foco incidindo sobre o lençol. Entre o refletor e o lençol, os alunos movimentavam folhas de celofane ou formas recortadas no celofane e outros materiais transparentes).

As situações dramáticas surgiram naturalmente deste tipo de exploração. Sugeri que os alunos se dividissem em grupos e organizassem os elementos que quisessem, a partir de tudo o

que estava acontecendo, e mostrassem uma seqüência com começo, meio e fim.

Muitos grupos utilizaram sons relacionados com as formas que estavam criando, não de maneira ornamental, mas realmente exercitando os conhecimentos que estavam adquirindo na aula de música. Aquilo que a Tereza e eu tínhamos pensado em fazer, estava acontecendo já neste momento como proposta dos próprios alunos.

VIII. *Início do trabalho com slides*

Chegou o tão esperado momento, e esta foi decididamente a aula mais "explosiva".

Eles chegaram para a aula com suas molduras de *slides* de plástico descartável (muitos não trouxeram na primeira aula), com materiais transparentes trazidos de casa, e não tinham a menor idéia do que ia acontecer. Todos queriam saber "como se faz". Eu disse simplesmente que eles experimentassem fazer um *slide* para ver o que acontecia. O projetor estava ali e cada *slide* feito era projetado imediatamente na parede. No começo decepcionavam-se bastante (às vezes colocavam materiais não transparentes que apareciam pretos na parede e eles não entendiam por quê; aí a gente conversava sobre os mecanismos do projetor e eles entendiam), os efeitos não eram aqueles que eles tinham "bolado". Aos poucos as descobertas foram se diversificando, novas possibilidades aparecendo. Os alunos mais desmotivados, mais dispersivos, que quase nunca se ligavam nas atividades, foram ficando — como os demais — alucinados com as surpresas que cada *slide* projetado trazia.

A exploração foi muito rica. Foram feitos *slides* com anilina, hidrográficas (desenho sobre plástico ou celofane), papel de seda, plásticos acetados, tecidos (tule, meias náilon, rendas), band-aids, saquinhos plásticos de laranjas, fios (bãrbante, fio de cabelo, linha de costura, fio de algodão, fio de bombril, fio de náilon), canudos de refresco, lantejoulas, botões, folhas de árvores, negativos fotográficos, terra, pó de giz, esmalte, remédios caseiros (mercúrio-cromo, violeta genciana).

Interessante notar que observavam e comentavam as descobertas dos outros não mais com aquelas frases de sempre

("que legal"; "que horrível"; etc.), mas com uma preocupação de recolher mais dados para seu próprio trabalho: "Como você conseguiu este efeito?"; "Também vou fazer um *slide* com fios de bombril, só que tenho uma outra idéia." As possibilidades de movimentos de formas dentro do *slide* (com pedacinhos de papel soltos ou serragem ou giz moído, tinta aguada, xampu, etc.) exerceram a uma certa altura o maior fascínio.

Nesta unidade, se pudéssemos isolar analiticamente os processos mentais e afetivos mobilizados, teríamos:

1. Processos mentais

Exercício da percepção de formas e cores no espaço

O trabalho levava a olhar atentamente para as mais variadas combinações de formas e cores no espaço do *slide*; ao confronto entre imaginar e executar efeitos no espaço mínimo do *slide* e o resultado no espaço ampliado pelo projetor; e a descoberta da atuação da luz sobre os diferentes materiais (transparentes, menos transparentes, opacos).

Exercício do pensamento divergente

Um pedaço de celofane foi utilizado de maneira fluente — amassado, dobrado, furado, picado, combinado com outras cores.

Como este material, todos os outros tinham a possibilidade de serem utilizados de maneira flexível, mudando de categoria, podendo serem vistos no *slide* de uma forma que chegou a romper a visão e o uso cotidiano associados a eles. Por exemplo, um pedaço de gaze ficava irreconhecível quando projetado dentro de uma moldura de *slide*. Transformava-se numa outra coisa, chamando a atenção para o movimento da trama dos fios pretos, sua força expressiva.

Tanto a fluência como a flexibilidade foram mobilizadas também no ato de projetar os *slides*: utilização do focar/desfocar, mais longe/mais perto, no canto da parede, no teto, com objetos colocados na frente da lente — entre o projetor e a parede —, como, por exemplo, o próprio corpo das crianças

se movimentando, pedaços de papel transparente colorido, panos, objetos, etc.

(Quanto à originalidade e elaboração, falaremos na avaliação final do trabalho.)

2. Processos afetivos

O trabalho levava a um exercício constante da curiosidade. Não sabiam como ia sair o *slide* projetado na parede. Não havia um *slide* "certo" ou "errado", ou "esperado" pelo professor, o que encorajava a correr o risco de experimentar. Também sentiam que mostrar suas descobertas era uma contribuição de cada um para todos. Alunos que eram muito críticos com relação ao próprio trabalho, que dependiam da aprovação externa, que tinham vergonha, receio de mostrar o que faziam, comportaram-se de modo mais confiante neste trabalho.

Com relação especificamente ao problema expressivo: o descompromisso com um modo pronto e conhecido de se expressar impediu que repetissem formas estereotipadas; no início não tinham domínio sobre o que ia acontecer, não podiam prever os resultados, o que os levou a experimentar de maneira mais fluente e flexível e, portanto, a descobrir possibilidades de fertilizar a expressão de cada um.

Com relação à avaliação dos resultados, era feita por eles e por mim no sentido de ressaltar: a) o conseguir ou não os efeitos desejados (fazíamos sugestões para se chegar ao efeito pretendido: mudar o material, elaborar melhor, etc.); b) novas idéias surgidas a partir de uma descoberta; c) as características de cada material em termos de opacidade/transparência e a utilização dessas características como recursos para produzir resultados diferentes; d) a produção de um trabalho mais original — uma descoberta única que ninguém tinha feito.

RELATO DE TEREZA DE FREITAS

O objetivo inicial do projeto, na área de educação musical, consistia na manipulação da música como linguagem, através de um estudo comparativo com outras linguagens afins, como

a linguagem visual e a pintura. Isto, porque — além de que a força visual contribui mais claramente para a abordagem da linguagem musical, baseada apenas na memória auditiva e, portanto, mais abstrata — tínhamos como ponto de chegada para as 7.^{as} séries, nesse primeiro semestre, projetos que trabalhassem isomorficamente com as duas linguagens: a musical e a plástica, justificando dessa forma um trabalho global entre as duas áreas.

1.^a Etapa

Como primeiro passo, nesse estudo comparativo, foi feita a análise de um poema visual de Ronaldo Azeredo. Mostrei-lhes que se tratava da manipulação de dois materiais que se intercalam, dando, no entanto, uma dimensão simultânea, durante todo o processo, pelo uso da colagem de dois tipos distintos de papel: um opaco e um transparente.

O primeiro material se desenvolve nas páginas opacas. É um pequeno retângulo preto que vai se multiplicando pouco a pouco em cada página branca. O segundo, desenvolvido nas páginas transparentes, é formado por diferentes trechos de uma mesma foto colorida (paisagem) colocada no final do livro.

Após esta análise, realizada com a classe, propus que fizéssemos uma montagem sonora, a partir da organização desse poema visual. Os dois materiais componentes, agora, também representariam sons que seriam desenvolvidos seguindo a mesma organização básica do poema.

Antes de mais nada, para melhor manipulação do som, recordamo-nos de seus parâmetros, já estudados no ano anterior: altura; duração; intensidade; timbre. Quase que imediatamente, a analogia foi sendo feita entre os parâmetros do som e os elementos visuais que compunham o poema.

1.^o Se temos vários retângulos pretos espalhados pela página, uns mais acima, outros mais abaixo, teremos vários sons, uns mais agudos, outros mais graves.

2.^o Se temos a junção de vários retângulos pretos, um do lado do outro, já não teremos a mesma duração, retida no espaço de um retângulo, e assim uma duração muito mais longa.

3.º Quanto ao timbre, à qualidade do som, à cor, contávamos apenas com o preto, portanto com apenas um tipo de som, apenas um timbre.

4.º Quanto à intensidade do som em questão, representado pelo preto, não havia variedade de tonalidade, portanto a intensidade do som também era constante, nem mais fraca nem mais forte.

Feita a transposição dos parâmetros da figura geométrica (retângulo) aos parâmetros de som:

- | | |
|-------------------------|----------------|
| 1. localização espacial | 1. altura |
| 2. tamanho | 2. duração |
| 3. cor | 3. timbre |
| 4. matiz | 4. intensidade |

seria ainda necessária a analogia em termos de organização dos materiais para que o trabalho fosse completado estruturalmente, no seu todo.

Com relação ao material — retângulo —, estava claro que, à proporção que ele se multiplicava, ocupando mais e mais as páginas, deixava menos espaço em branco. Em termos de equivalência, num desenvolvimento temporal (musical), haveria um crescendo de densidade, portanto cada vez menos silêncio.

Quanto ao segundo material, era de natureza totalmente diferente da do primeiro. Fazia parte de um referencial real, concreto, a própria natureza, ao passo que o primeiro, uma figura geométrica, era uma manipulação abstrata.

Pensamos em conjunto a respeito das atribuições sonoras para os diferentes materiais: para o material dois, um conjunto de sons que justificassem sua natureza — sons naturais, do meio ambiente, coletados e não provocados intencionalmente. Já com relação à natureza do primeiro elemento, qualquer som que fosse provocado intencionalmente.

Depois desta cuidadosa análise, poderíamos ler o poema como se fosse uma partitura.

Os alunos organizaram as carteiras em forma de semicírculo, e esta disposição das carteiras passou a representar o espaço global de todo o poema. Alguns alunos representavam o elemento retângulo e alguns o outro componente, formado

pela paisagem. Os que representavam o retângulo e, portanto, emitiam ruídos vocais abstratos (alguns fonemas consonantais) sentavam-se nas carteiras, obedecendo à mesma ordem gradativa de aglomeração do elemento retângulo nas páginas do poema; ou seja, de início poucos alunos, até chegarmos pouco a pouco a uma densidade maior.

Para representar o elemento paisagem, já que não podíamos gravar sons que pudessem estar presentes numa paisagem, imitamos ruídos de vento, de folhas de árvores, de passarinhos, de água escorrendo e de alguns pequenos animais. Todo este conjunto sonoro representaria o elemento paisagem. No entanto, este conjunto, em seu todo, só seria ouvido no final da peça, como no poema, pois nele é apenas no fim que a paisagem aparece completamente. No decorrer do poema aparecem apenas trechos dela. Dessa forma, esses alunos que estavam representando cada qual um trecho, ou seja, cada qual executando um dos ruídos componentes da paisagem, dispuseram-se atrás dos que já se encontravam sentados.

Um dos alunos era o regente, colocado bem no centro do semicírculo. E então, à proporção que ia apontando o braço, num movimento contínuo, os integrantes iam executando seus ruídos até o término da sequência. Às vezes ouvíamos poucos ruídos, pequenos conjuntos de fonemas consonantais e alguns dos elementos que representavam a paisagem; às vezes ouvíamos silêncios, até chegarmos a ouvir uma massa sonora cada vez mais densa. Por fim, apenas o conjunto de ruídos naturais.

Repetimos várias vezes esta organização, variando os ruídos e trocando os componentes de lugar, para viverem novas experiências.

Havíamos realizado, o quanto possível, um trabalho isomórfico, ou seja, um trabalho de montagem sonora cuja estrutura básica continuava sendo exatamente a mesma estrutura do poema visual.

2.ª Etapa

Na etapa seguinte, iniciamos o processo direto da visualização do som a partir dele mesmo. Era necessário deixar bem claro, visualmente, o som caracterizado em seus quatro parâmetros.

Partimos do mais simples possível: o uso da linha e do ponto e, desta forma, foi colocado à classe: "Se tivéssemos que grafar o som apenas com a linha e o ponto, como faríamos, por exemplo, com o som de uma batida na porta?"

Analisamos, então, o som, quanto a seus quatro parâmetros:

1. *duração*: curta;
2. *altura*: absoluta (não havia necessidade de relacionar com outras, já que era uma só);
3. *intensidade*: fraca;
4. *timbre*: porta.

O que resultou disto foi um ponto •

Imediatamente foi formado o elo audiovisual pela força quase isomórfica dessa representação. As durações eram variadas através da linha, sendo que o ponto representava, além de uma duração muito curta, o início da problemática "pontilhismo", isto é, um salpicar de curtíssimas durações. Para as intensidades, bastava variar também a intensidade do tamanho.



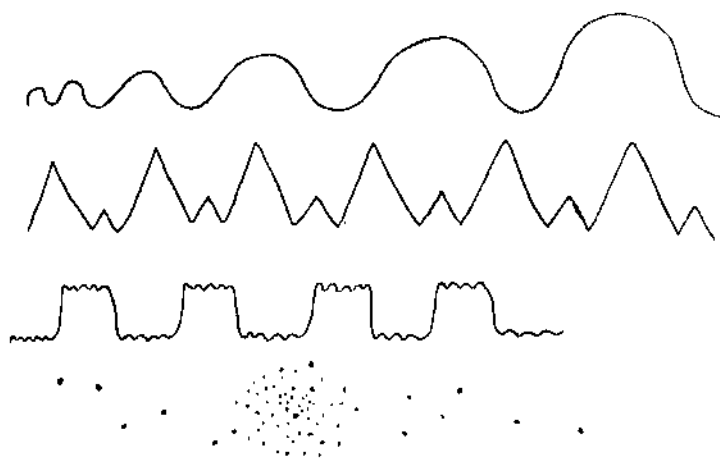
As alturas espalhavam-se pelas diversas colocações espaciais da página e as cores foram usadas, de início, para auxiliar o aspecto timbrístico.



Para a realização destes gráficos, que foram sendo colocados na lousa, usamos apenas recursos corporais, pois eram os de que dispúnhamos, principalmente a voz. Fizemos, antes da leitura, um levantamento de ruídos vocais, aproveitando também as sonoridades vocálicas e consonantais. Daí, um festival irrefreável de descobertas!

A seqüência era acompanhada através do meu auxílio, ou de alunos que se ofereciam para reger.

A partir deste início, continuamos no mesmo processo, variando apenas o esquema gráfico e, por sua vez, o resultado sonoro.



Como o clima estivesse propício para uma maior atuação do laboratório inicial, começamos um tipo de análise que já não se preocupava estritamente com os parâmetros do som, mas agora também com os parâmetros básicos de organização de vários sons. Começamos a trabalhar, dessa forma, diretamente com a estrutura da música, ou seja, com seu mecanismo interno de organização, seu sistema de funcionamento dos materiais sonoros.

Escolhemos parâmetros gerais que não fossem específicos de um só sistema musical, para que pudéssemos trabalhar mais livremente, seguindo um esquema experimental:

1. *ostinato* (elemento que se repete sempre igual, continuamente);
2. imitação;
3. filtragem (ato de filtrar os materiais ao nível de densidade, intensidade e timbre);

4. andamento;
5. ritmo;
6. densidade;
7. simultaneidade;
8. alternância (um som atrás do outro);
9. pontilhismo.

Uma atividade que veio completar o trabalho anterior foi a criação, em grupo, de pequenas peças que foram montadas como grandes partituras, através do auxílio de material concreto: papéis coloridos de diferentes espécies.

A preocupação do grupo deveria se voltar para as duas linguagens: o resultado deveria ser tão interessante ao nível musical como ao nível visual. É claro que a liberdade na escolha dos símbolos não poderia ser arbitrária, pois o projeto consistia em representar a organização dos sons o mais fielmente possível. Digamos que a partitura deveria poder ser lida, sem problemas, por qualquer outro grupo que não a tivesse feito. Era importante que a informação fosse precisa para que os intérpretes não tivessem dúvidas no momento da execução.

A proporção que o projeto era apresentado, podia-se acompanhar simultaneamente tanto o desenvolvimento sonoro no tempo quanto a sequência visual no espaço. As discussões se seguiam com relação à correspondência da execução à grafia na partitura. Até que ponto o grupo conseguiu deixar claro, graficamente, a concepção sonora? A constatação sempre foi conseguida sem grandes problemas, mesmo para o próprio grupo em questão.

Ainda outra atividade auxiliar, neste mesmo projeto, foi um trabalho inverso. Dadas organizações visuais, o grupo proporia ou não uma possível realização sonora, a partir da análise estrutural da obra. Foram utilizadas pranchas de Miró (*Azul* n.º 2), de Mondrian (*Composição em azul, cinzento e rosa; Quadro n.º 1; Composição; Composição com vermelho, amarelo e azul; Composição com negro e azul; Composição com azul; Broadway Boogie-Woogie*).

Todas essas telas, de caráter acentuadamente geométrico, favoreciam não só uma clara análise delas como uma recriação sonora muito mais acessível pela própria clareza de sua organização.

Cada grupo recebia uma prancha e passava à análise. Depois, todos os grupos se reuniam e cada um colocava os seus pontos de vista a respeito de cada prancha.

Não realizamos sonoramente nenhum trabalho, pois o objetivo primeiro dessa atividade não era o de converter as telas em partitura, mas o de aguçar a capacidade de análise e crítica em vista da estrutura da obra e do processo de interestruturas entre a linguagem visual e a musical.

3.ª Etapa

Bem, estavam claros até este ponto, para todos, quais os parâmetros do som, o como e o porquê de sua representação gráfica, isomórfica. Havia sido estabelecida uma notação, não tradicional evidentemente, mas que possibilitava a alfabetização mais fácil, não só do código como da linguagem, a organização, sua trama funcional, no que consistia nosso real interesse.

No entanto, embora já houvéssemos trabalhado com a organização dos parâmetros, ela ainda se processava sem compromissos, sem um equilíbrio necessário dos materiais desenvolvidos. Em suma, não se iniciara a problemática específica da linguagem musical: *a repetição* (necessária à formação do repertório, da memória) e *a informação nova* (o novo estímulo, a ruptura da redundância) — o desenvolvimento equilibrado destes dois componentes básicos.

Para facilitar a construção seqüencial, a formação de etapas sucessivas no tempo, pensamos, então, no uso da linguagem mais compreensível e cotidiana para o adolescente e que contivesse esta problemática em questão. A história em quadrinhos era exatamente o que precisávamos, pois seu esquema de desenvolvimento é todo baseado numa seqüência clara, através de etapas bem definidas, representada cada uma por um quadrinho.

Encontrada a forma, o mais complexo agora seria trabalhar o equilíbrio entre a repetição e a informação nova do conteúdo apresentado à classe.

Escolhemos, então, como conteúdo, o elemento mais abstrato possível para contribuir nesta nova abordagem da história em quadrinhos, pois de uma certa forma esta linguagem repre-

sentia para o adolescente a simples manipulação de uma historinha, do "era uma vez". No entanto, nosso objetivo não era a invenção de uma historinha, mas a utilização dessa forma preestabelecida para manipular visualmente o desenvolvimento de um elemento visual, seguindo o mesmo mecanismo interno da organização musical. Era apenas uma estratégia para melhor concretizar a linguagem musical no que concerne principalmente à compreensão de seu esquema funcional, estrutural, pelo ouvinte leigo.

O quadrado foi o elemento escolhido. Fizemos, de início, uma análise de seus parâmetros, ou seja, de seus aspectos componentes, como tamanho, espessura do contorno, posição e mesmo cor. Em seguida, fizemos todas as variações possíveis desses parâmetros, para que o repertório a ser usado se ampliasse cada vez mais.

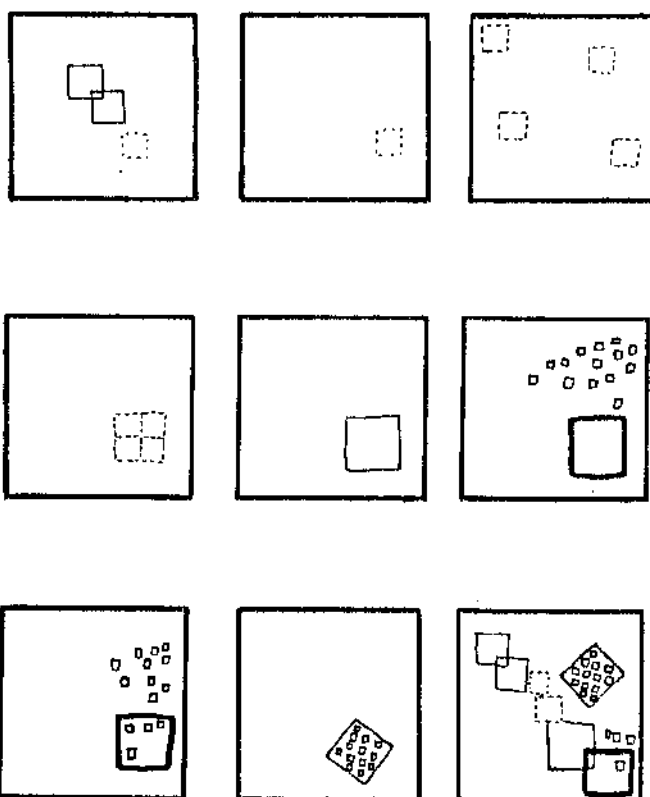
A riqueza de ingredientes já estava pronta. A meta seguinte era organizá-los. Muitos alunos desenharam diversos quadrados, nos quadradinhos, sem a preocupação de criar uma certa coerência entre eles. Na verdade, o que tínhamos era uma colagem¹ cujo único elemento unificador era a própria figura em si e não o processo de desenvolvimento a partir dela. Por outro lado, em alguns trabalhos, apareceram quadrados com nariz, pernas, grandes orelhas, como se fossem animados.

Ora, o significado da música é sua própria organização interna (aqui, no caso, sendo visualmente representada pelo desenvolvimento seqüencial do quadrado nos quadradinhos). Esta era a idéia básica a ser trabalhada.

Em música não existe correspondência de significados de dentro para fora, mas apenas de dentro para dentro. Dessa forma, um quadrado animado estaria estabelecendo elos de ligação de dentro para fora, com outro referencial, fora de sua problemática intrínseca que é a linguagem geométrica e não animada. Esse aspecto essencial deveria ser preservado.

1. Tanto a colagem como o *ostinato* não se enquadram dentro da proposta de um desenvolvimento seqüencial equilibrado, no uso da repetição e da informação nova, pois representam cada qual um pólo da questão. No entanto, também são parâmetros de organização. Nós é que havíamos optado, didaticamente, pela manipulação equilibrada dos materiais, já que este era nosso interesse.

Esta etapa do nosso trabalho chegou a ser compreendida por vários alunos, de imediato. Com outros, foi necessário explicar muitas vezes, repetir, pois estavam arraigados demais à veiculação tradicional da linguagem em quadrinhos.



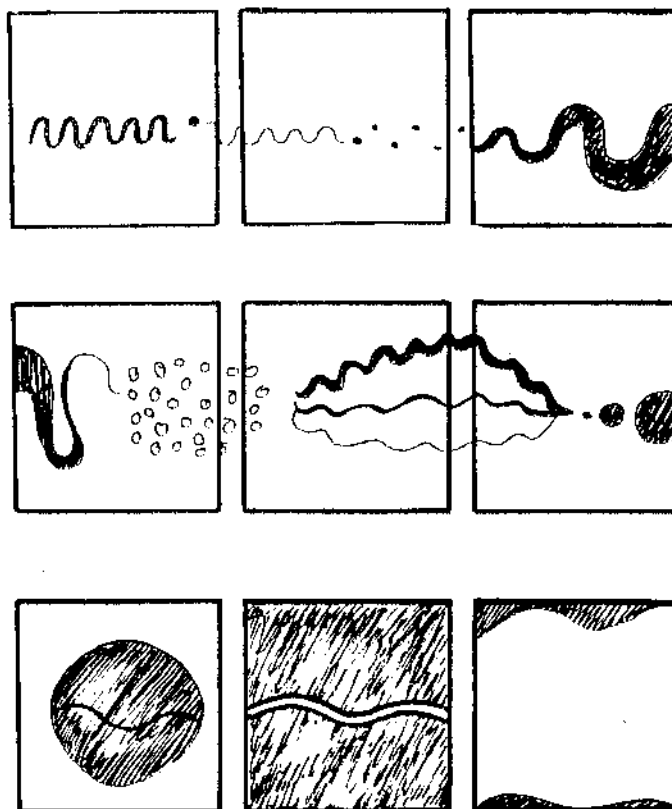
A partir do momento em que este esquema de desenvolvimento, em sequência, havia ficado bem claro para todos, bastava apenas substituir o conteúdo quadrado por um conteúdo de natureza sonora. Passamos a trabalhar, então, pela primeira vez com a estrutura musical, elaborada sequencialmente no tempo e equilibrada entre seus fatores básicos de compreensão: a repetição e a informação nova.

O conteúdo sonoro era formado por dois elementos grafados da seguinte forma:



O primeiro era um som contínuo, oscilando entre duas alturas, e o segundo, um som bastante curto.

Como, nessa atividade, os alunos já estivessem mais familiarizados com esse tipo de trabalho, o resultado foi mais imediato e mais positivo também.



Já estávamos nos encaminhando para o fim do semestre, quando então os alunos trabalharam isomorficamente em projetos com as duas linguagens: a musical e a plástica.

Quanto ao primeiro objetivo da área de música, ou seja, quanto à manipulação da música como linguagem, havíamos conseguido um resultado bastante satisfatório, após a vivência de todas essas etapas. A música já significava para todos eles uma linguagem autônoma e não um acontecimento dependente de outra linguagem, como, por exemplo, a teatral ou a cinematográfica. Em suma, a visão quase sempre restrita da música como acompanhamento, como pano de fundo, já havia sido enriquecida pelo real conhecimento de sua problemática intrínseca, funcional, autônoma.

Agora surgia o momento-teste para nós. Após estes quatro meses de trabalho, eles nos responderiam com seus projetos livres, englobando as duas áreas.

Avaliação

O que Pensamos sobre o Trabalho

O dado mais importante que obtivemos diz respeito à nossa proposta de interdisciplinaridade. Discordamos definitivamente da polivalência, espécie de pérola barroca, aleijão da lei 5792/71, resolvemos testar uma outra saída. A integração das áreas de Artes Plásticas/Teatro e Música não se deu no plano dos conteúdos, nem das estratégias. Cada área desenvolveu sua própria idéia através de estratégias completamente diferentes. Houve objetivos comuns e encaminhamentos paralelos que se dirigiram para um produto comum. Uma área não serviu de "acompanhamento" para a outra, cada uma conservou sua independência enquanto linguagem específica. Este conceito de especificidade de linguagem ficou claro, ao que parece, para a maioria dos alunos, o que foi possível observar em quase todos os trabalhos finais realizados. No total dos grupos das três classes houve apenas quatro que não conseguiram articular isomorficamente o som com a imagem; neste caso utilizaram a música como imitação da forma plástica. Havíamos pedido aos alunos

115

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

que, como trabalho final, elaborassem em grupos um trabalho que deveria interligar *som* e *transparência*. Muitos grupos fizeram seqüências de *slides* e construíram seqüências de sons equivalentes às formas projetadas. Houve também outras maneiras de interligar som e imagem:

1. Um cérebro humano gigantesco feito de celofane e arame, no interior do qual o grupo realizou uma operação, produzindo sons dos movimentos que faziam.

2. Várias partes do corpo de um boneco transparente (feito com celofane e arame) iam aparecendo dançando atrás de um lençol iluminado por um holofote. Cada parte era manipulada através de um arame que um aluno segurava atrás do lençol, como partes de uma marionete. Como se as partes se procurassem mutuamente até formar o boneco completo. Produziam sons equivalentes aos movimentos que faziam.

3. Personagens transparentes: os próprios alunos entravam em cena, sendo que cada um, fantasiado com papel transparente, era apresentado por um tipo de som. Em seguida acontecia uma história, contada com movimentos sonorizados.

O fato de termos relatado esta experiência de forma organizada pode dar a impressão de que foi um trabalho desenvolvido de modo fluente e seguro. Na realidade foi uma guerra. Quase todas as dificuldades que tivemos com os alunos eram advindas da estrutura da escola como um todo. Para eles o que propusemos foi um susto. Para nós um desafio. Trabalhar duas horas por semana com 34 alunos em uma classe durante quatro meses significou muitas vezes quase desacreditar que a impotência do professor é uma ilusão, como diz o David Cooper. Sentimo-nos impotentes em vários momentos, diante da quantidade de preconceitos e de falta de informação da escola com relação à importância da atividade expressiva.

Ainda assim, consideramos satisfatório o resultado do trabalho.

O TEATRO E O JOGO NA EDUCAÇÃO

Ainda hoje há algum tipo de oposição por parte dos pais com relação à Educação Dramática. Eles costumam dizer: Por que, ao invés de ensinar as crianças a fazerem teatro, não se ensina algo importante como matemática ou redação?

Temos de convencer os pais de que tanto matemática quanto redação são melhor assimilados quando a criança de-seja fazê-lo. O ponto-chave é conseguir se obter a mesma vitalidade de que a criança dispõe em seus momentos de recreação e canalizá-la para suas lições.

Outra coisa, a Educação Dramática não é um treino para o palco. É, em essência, as crianças jogando dramaticamente, como quando se fantasiam ou quando as meninas vestem suas bonecas.

Com crianças de 6 anos, a professora toca um tamborim e lhes pergunta o que o som as faz recordar: trens, talvez, então, seremos todos trens, movendo-nos juntos, imitando seus ruídos e movimentos. Às crianças de 12 anos podemos pedir que inventem seu próprio jogo (improvisado) concentrando-se no clímax (incentivo ao uso criativo da forma). Com as de 14 anos, podemos ou não estar trabalhando no palco, mas, continuaremos pedindo à criança para jogar dramaticamente. Quando o "teatro" (representar para uma platéia) aparece, ocorre acidentalmente.

A Educação Dramática se baseia no jogo dramático (jogo que contém personificação e/ou identificação), visando favorecer o desenvolvimento da criança.

Não se principia com a idéia de para onde esta forma de educação nos está conduzindo porque, então, estaríamos impondo idéias à criança, preferivelmente, começamos com a criança individualmente, vendo-a trabalhar dramaticamente e tentando conduzi-la gradativamente -no seu próprio passo e próprio tempo.

No teatro, a criança é instruída em técnica teatral, dicção, movimentação de cena, etc... de acordo com um programa específico -tais elementos são ensinados em idades e graus de aptidão específicos, considerados "adequados" pelo adulto.

Na Educação Dramática, a criança joga dramaticamente e é introduzida em habilidades técnicas e específicas, como e quando necessitá-las para seu próprio desenvolvimento pessoal, além de ser utilizado, o jogo dramático, na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de história, geografia, matemática, etc).

No centro da educação criativa moderna brotam todas as artes e todos os métodos científicos se desenvolvem através dela.

O MOVIMENTO EXPRESSIVO E A CRIANÇA

A expressão corporal assim como a dança, a música e as outras artes, é uma maneira de exteriorizar estados psíquicos contribuindo por sua vez para uma melhor comunicação entre os seres humanos.

É uma disciplina que libera energias, orienta para a expressão do ser através da emissão orgânica do movimento, do uso da voz e de sons de percussão. É bom lembrarmos que a expressão corporal não leva em momento algum à aprendizagem de estilos de dança, muito embora seja comum a sua utilização na chamada Dança Moderna.

Catherine Landreth, falando do comportamento motor da criança disse em seu livro "The Psychology of early childhood": a criança prova a vida por meio de seus músculos. A criança assimila experiências e capta impressões mediante seus movimentos, portanto quando a criança ingressa na escola, a função da expressão corporal nesta etapa de crescimento consiste em proporcionar seus primeiros contatos com outras crianças e, por meio de jogos que incorporam o movimento, conseguir que ela se integre como um ser social ao grupo e que aprenda a relacionar-se com o companheiro. Ao mesmo tempo procura alcançar a liberação de energia e ordená-la progressivamente para um fim pré-determinado.

Portanto, a responsabilidade da escola e dos pais é bastante grande pois deve-se procurar dar o maior número possível de oportunidades para que cada criança se movimente com liberdade e alegria e livres das tensões que oprimem o homem de hoje.

REFERÊNCIAS

- (1) Ana Mae Barbosa, Arte-Educação; conflitos e acertos
(2ª edição; São Paulo: Max Limonad,
1974)- p.16.
- (2) Idem, p.20.
- (3) Idem, p.73 e 74.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação, conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. História da Arte-Educação; a experiência de Brasília; comp. por A.M.T.B.Barbosa, São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. (3ª edição) São Paulo: Summus, 1984.
- COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento; as bases intelectuais ao teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DUARTE JR, João Francisco. Por que Arte Educação? (2ª edição) Campinas: Papirus, 1985.
- SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. (3ª edição) São Paulo: Summus, 1978.

BIBLIOGRAFIA PESQUISADA

- ARFOUILLOUX, J.C. A entrevista com a criança; a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. (2ª edição) Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BANDET, Jeanne. A criança e os brinquedos; por J.Bandet e Réjane Sarazanas. Lisboa: Estampa, 1973.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. (2ª edição) São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. (3ª edição) São Paulo: Cultrix, s.d.
- BUITONI, Dulcília. Quintal Mágico; educação-arte na pré-escola. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CAMPOS, Mª Elisa Rodrigues. Jogos na Escola Primária. comp. por M.E.R.Campos, R. Gouca e M.A.A. da Cunha. S.L.P., MEC, 1962.
- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e Cultura Popular. Trad. por Maria de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- EBOLI, Terezinha. Uma escola diferente. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- FÁVERO, Osmar. Cultura Popular, Educação Popular; memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo, relatos de uma professora. (2ª edição) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOWARD, Walter. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.

- LEIF, Joseph. O jogo pelo jogo; a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. por J. Leif e L. Brunelle. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEITE, Luzia Barreto. Teatro e criatividade. Rio de Janeiro: MEC, Serviço Nacional de Teatro, 1985.
- LEITE, Luzia Barreto. O Teatro na Educação Artística. por Luzia Barreto Leite e outros. (2ª edição) Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- LEWIS, Hilda Present. La enseñanza artística; dibujos y pintura. trad. de Andrés Pirk. Buenos Aires: Libreria del Colegio y A. I.D. ,1970.
- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte; um guia para os pais. (2ª edição) São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Humanização. Campinas: Papirus, 1983.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade; estudo da criatividade não-verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.
- MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MIRANDA, Nicanor. 200 jogos infantis. (9ª edição) Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- MOREIRA, Ana Angélica. O espaço do desenho; a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola; atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.
- STERN, Arno. Aspectos e técnicas da pintura de crianças. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.