

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR
Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP
Campus I - Curitiba

REITOR

Antônio Carlos Aleixo

VICE-REITOR

Antônio Rodrigues Varela Neto

COORDENADORA GERAL INSTITUCIONAL (PIBID)

Márcia Marlene Stentzeler

COORDENADORA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Fabírcia Predes

DIRETORA DO CAMPUS I

Maria José Justino

COORDENADORA DO SUBPROJETO EM MÚSICA

Ana Paula Peters

COORDENADORA DO SUBPROJETO EM ARTES VISUAIS

Vivian Letícia Busnardo Marques

R332 Reflexões e experiências para a educação em música
e artes visuais (PIBID – Caderno 1) / organização de
Ana Paula Peters, Vivian Letícia Busnardo Marques –
Curitiba: Íthala, 2015.
89p.; il; 21 cm

Vários colaboradores
ISBN 978-85-5544-001-4

1. Música – Instrução e estudo. 2. Arte - Formação. I. Peters, Ana
Paula (org.). II. Marques, Vivian Letícia Busnardo (org.).

CDD 780.7 (22.ed)
CDU 78

Projeto Gráfico e Diagramação

Danielle Dalavechia Santos Roscamp

Capa

Danielle Dalavechia Santos Roscamp

Editora Íthala Ltda.

Rua Aureliano Azevedo da Silveira, 49

Bairro São João

82.030-040 – Curitiba – PR

Fone: +55 (41) 3093-5252

Fax: +55 (41) 3093-5257

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

E-mail: editora@ithala.com.br

ANA PAULA PETERS
VIVIAN LETÍCIA BUSNARDO MARQUES
(Organizadoras)

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS PARA A
EDUCAÇÃO EM MÚSICA E ARTES VISUAIS
(PIBID - CADERNO 1)



Acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Música – 2014

Aleida Mopi Lafuente
Andressa Klava
Camila Fabiane de Oliveira
Flávia Fiorini da Silva
Islayne de Lima Mansano
Joice Cequella Fontes
Livia Ribeiro Silva
Mário Moraes Morel
Mirã Machado Cassol
Pamela Lopes Nunes
Paulo Yukata Toyoshima Girata
Rebeca Vieira
Sabine Janzen
Sandrielly Lilian Santos Henning
Silas Schneider Krause
Tamila Dayna Pavan

Agradecimento às escolas e supervisores

Colégio Estadual do Paraná – Carlos Alberto de Paula
Colégio Estadual Hildebrando de Araújo – Silvia Anete Antunes
Colégio Estadual João Turin – Juliana Carla Ignatowicz

Acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Artes Visuais – 2014

Alanna Louise Wolf Wudarski
Danilo Labadessa Garcia
Elisangela Paulo de Oliveira
Emerson Alberto Ramos Pereira
Ernani Cristino dos Santos
Felipe Nicolau
Guilherme de Andrade
Izabel Cristina Guarda Dummer
Julia Kobus Arbigaus
Juliane Elciane da Silva
Karina Pereira Melo
Luciana de Fátima Bandiera
Nádia Akemi Kataniwa Goncalves
Raimundo Pereira de Lima Neto
Raphael Francisco da Silva
Rosalina Corazza dos Santos
Taissa Brevilheri

Agradecimento às escolas e supervisores

Colégio Estadual Conselheiro Zacarias – Graciele Dellalibera de Mello
Colégio Estadual Júlia Wanderley – Danielle Berbel de Almeida
Colégio Estadual do Paraná – Maura Ferreira Probst

APRESENTAÇÃO

Apresentamos neste primeiro caderno algumas das experiências dos acadêmicos e dos supervisores bolsistas do primeiro ano de implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no campus I – Curitiba, da UNESPAR. Este grupo cumpriu suas tarefas dedicadas aos subprojetos na observação, participação, pesquisa, construção de materiais didáticos e na sua aplicabilidade. Durante este primeiro ano foram construídos diversos materiais didáticos e criadas possibilidades de atividades para a sala de aula que estão descritos aqui em forma de artigo ou relatos de experiência, todos baseados nos conteúdos que as professoras supervisoras indicaram e aplicaram em sala de aula. Para isto também foram muito importantes as reuniões dos grupos de estudo, formados por cada subprojeto, com a presença de todos os integrantes do PIBID, com trocas de ideias, indicações de leituras e sugestões para as atividades propostas por cada grupo que atuava nas escolas selecionadas.

Como coordenadoras dos subprojetos de Música e Artes Visuais, ficamos muito felizes com as experiências e os resultados alcançados pelo primeiro grupo de bolsistas, apresentados neste livro. Esperamos que esta publicação demonstre alguns resultados dos esforços deste grupo. Agradecemos à CAPES, ao PIBID e à coordenadora institucional, Márcia Marlene Stentzler, pelo enriquecimento científico. A todos os bolsistas, supervisores e coordenadores, pelo incentivo à pesquisa, novas vivências relacionadas à docência, participação em eventos científicos e aplicabilidade dos materiais didáticos em situações reais de sala de aula, no ensino público estadual. Tudo isso contribuiu imensamente para a valorização do magistério e para o aprimoramento dos cursos de graduação de Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR – Campus de Curitiba I – EMBAP.

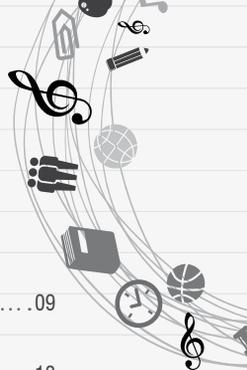
Boa leitura e inspiração para suas pesquisas e aulas.

Prof.^a Dr.^a. Ana Paula Peters
Coordenadora do subprojeto de Música

Prof.^a Me. Vivian Letícia Busnardo Marques
Coordenadora do subprojeto de Artes Visuais



SUMÁRIO



MÚSICA

A EXPERIÊNCIA COM A MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA	09
<i>SILVIA ANTUNES</i>	
O ENSINO DE MÚSICA, CULTURA JUVENIL E A TECNOLOGIA NA ESCOLA PÚBLICA	13
<i>CARLOS ALBERTO DE PAULA</i>	
EXPERIÊNCIAS E AVANÇOS EM PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA	22
<i>JULIANA CARLA IGNATOWICZ</i>	
AULAS DE INSTRUMENTO EM GRUPO	35
<i>PAULO YATAKA TOYOSHIMA GIRATA - SANDRIELLY LILIAN SANTOS HENNING</i>	
APRENDER MÚSICA COM JOGOS LÚDICOS DE ATENÇÃO	41
<i>ANDRESSA KLAVA - ISLAYNE DE LIMA MANSANO</i>	
PRIMEIRAS NOTAS NO VIOLINO	46
<i>ALEIDA MOPI LAFUENTE</i>	
PRÁTICA EM CONJUNTO NO ENSINO DE MÚSICA CURRICULAR	51
<i>FELIPE BIESEK DE NOVAES - LÍVIA RIBEIRO SILVA</i>	
BINGO MUSICAL: CONCEITOS E ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS	54
<i>JOICE CEQUELLA FONTES - PAMELA LOPES NUNES - SABINE JANZEN</i>	

ARTES VISUAIS

JOGOS COLETIVOS MOTIVAM E ATRAEM NAS AULAS DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO	58
<i>GRACIELE DELLALIBERA DE MELLO</i>	
AÇÃO EDUCATIVA: UMA PROPOSTA PARA O CONTATO COM AS ARTES DENTRO DO MUSEU OSCAR NIEMEYER	64
<i>IZABEL GUARDA DUMMER</i>	
AS ARTES VISUAIS COM AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O TEATRO NO ENSINO MÉDIO	67
<i>FELIPE NICOLAU</i>	
O TEATRO, O CORPO E O MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE ARTES	70
<i>DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA</i>	
A IMPORTÂNCIA DO GRAFFITI NA EDUCAÇÃO	77
<i>DANILO LABADESSA GARCIA</i>	
A AMPLIAÇÃO DO OLHAR ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS	82
<i>ROSALINA CORAZZA DOS SANTOS</i>	
DIORAMA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PARA A INCLUSÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	85
<i>LUCIANA FATIMA BANDIERA</i>	



A EXPERIÊNCIA COM A MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA

Silvia Anete Antunes

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as primeiras impressões do Projeto Musicalização na Escola, desenvolvido junto a um grupo de alunos de 6º e 7º anos do Colégio Estadual Hildebrando de Araujo, em Curitiba, integrando as atividades dos bolsistas do PIBID e o Projeto Mais Educação. Trata-se de um projeto que se inicia com a primeira de muitas propostas de musicalização que se pretende desenvolver na escola, servindo também como orientação para outros professores de Arte que possam vir a ser agentes na implantação da Música como componente curricular obrigatório (Lei nº 11.769 de 18/08/2008).

Partindo da experimentação e da pesquisa, buscou-se diagnosticar e, posteriormente registrar e avaliar como os alunos se apropriam dos conhecimentos em música e o quanto esta pode influenciar na aquisição dos saberes escolares.

DESENVOLVIMENTO

É sabido que a música contribui para o aprendizado e favorece o desenvolvimento de crianças e jovens. “A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade” (SOUZA, 2000, p. 17). Segundo Brito (1998), a música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos remotos. É uma forma de expressão e comunicação, e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical. O pedagogo Snyders (1992), diz que nunca uma geração viveu tão intensamente a música como as atuais. Considerando, entre outros, a afirmação de Georges Snyders em seu livro a escola pode ensinar as alegrias da música?, “...propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia. E é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p.14). Considerando, ainda, a necessidade visível de atividades culturais e aprendizado prazeroso dentro do Colégio em questão, deu-se a opção



pela implementação da Musicalização dentro do Projeto Mais Educação, que poderia abranger uma das quatro áreas da Arte: artes visuais, dança, música ou teatro.

De acordo com Weigel (1988, p. 10), “a música é composta basicamente por som, ritmo, melodia e harmonia”. Assim, juntamente com o aprendizado das canções, letras e interpretações, os alunos puderam entender estes elementos como parte indissociável da música. Optou-se, ainda, pela diversificação na abordagem, fazendo uso de outros meios de musicalização. Lançou-se mão de atividades como audições, exploração sonora, estudo dos elementos estruturantes e da história da música, leitura e escrita musical, ritmos, jogos musicais, atividades de sensibilização sonora, exercícios vocais e corporais, relaxamento, respiração, aquecimento para o canto, cuidados com a voz, observação da paisagem sonora ambiente, iniciação ao violão e à flauta entre outros recursos, pois, para Bréscia (2003) “... a musicalização é um processo de construção do conhecimento...”, e esta afirmação se fez evidente quando da observação e da coleta de dados que deram subsídios às atividades que devem prosseguir por mais alguns anos, até que cada aluno complete sua escolarização.

Quando da implantação do projeto, foram realizadas pesquisas com objetivo de utilizar alguns aspectos da produção acadêmica brasileira contemporânea na área da musicalização infanto-juvenil. Nesta fase, percebeu-se que existem muitos conceitos e modelos teóricos para caracterizar e explicar a apropriação dos conhecimentos em música. O simples e antagonicamente complexo mundo infanto-juvenil, mostra a coexistência de diferentes comportamentos na compreensão do universo sonoro e esta é uma variável importante quando há uma proposta de musicalizar em grupo. Há que se respeitar as experiências, a maturidade, o interesse e a motivação de cada um. Nessa perspectiva, buscou-se conhecer, na medida do possível, as realidades dos alunos, por meio de questionários e relatos e compreender como eles se relacionam com a música dentro e fora da escola. Saber em que situações ouvem músicas, quais, com que objetivos e interesses, para que a partir desse diagnóstico, fosse possível selecionar práticas musicais significativas. Por vezes, as atividades programadas sofreram alterações na ordem de aplicação, para o estabelecimento das devidas conexões necessárias a cada situação percebida.

Entende-se que os resultados a serem apresentados neste artigo, ainda que da primeira fase de um extenso trabalho futuro, podem auxiliar na compreensão da relação ‘música e desenvolvimento de outros saberes’, ressaltando que as particularidades dos alunos merecem ser investigadas com afinco, em outros momentos.

Assim, embora de forma sucinta e não exaustiva, optou-se pela utilização de alguns modelos teóricos na realização de práticas musicais, mais simplificadas e atrativas, que permitissem verificar a evolução dos alunos. Pelo estudo destes modelos, priorizou-se o ensino da música por meio do canto coral, pois se a música é

uma “categoria de linguagem e não um gênero musical”, como afirma Luiz Tatit (TATIT, 1994), a opção de musicalizar pela canção apresenta um encantamento e uma fonte de expressão muito próxima de um importante conhecimento infanto-juvenil; a fala.

Segundo Rosy Greca, a canção pode apresentar “...um universo onde a permissividade criativa leva o ouvinte mirim a ser guiado pela luz de duas grandes estrelas: a palavra e a música” (GRECA, 2011, p.26) e ainda, “[...] jogar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar, são fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender a vida através de critérios sonoros” (FONTERRADA, 1992, p.11-12). Mediante isso, a possibilidade de utilizar canções mais próximas do entendimento e do gosto dos alunos, contribuiu para uma compreensão mais ampla da própria música e ainda promoveu o interesse dos alunos para outras capacidades, como a expressão utilizando o próprio corpo, o ouvir com atenção, a produção de ideias próprias e os diferentes modos de fazer música em variados contextos.

Os primeiros resultados obtidos, apontam para uma melhor apropriação de conhecimentos, concentração, colaboração, interesse e participação dos alunos não apenas nas atividades de musicalização, mas, conforme relatos informais de alguns professores, em atividades de outras disciplinas.

CONCLUSÃO

Os registros das atividades foram efetivados por meio da captação de áudios, vídeos, fotografias, relatos, portfólio, materiais produzidos pelos bolsistas Pibid e pelos próprios alunos como jogos, painéis, partituras, instrumentos musicais construídos com materiais alternativos, textos, trabalhos plásticos, encenações, entre outros. Os meios de registros foram utilizados para analisar os resultados. Concluiu-se, porém que será necessária a construção de novos arranjos metodológicos para que se possa atingir melhor o conhecimento da complexidade e das variáveis que influenciam nas práticas escolares, visto o grupo ter sido formado em meados do primeiro semestre do ano de 2014, tempo insuficiente para resultados definitivos. Estes meses foram um período de adaptação dos alunos e bolsistas numa atividade inexistente até então, no Colégio Hildebrando de Araújo.

O número de alunos participantes (ainda pequeno) e o envolvimento dos diretores, pedagogos e professores está sendo lapidado. Espera-se, para o ano letivo de 2015, a participação de um volume maior de alunos e mais envolvimento e comprometimento da equipe diretiva e corpo docente, visto os resultados já alcançados com um pequeno grupo.

Outrossim, os primeiros resultados, ainda que exaltem o papel da música na melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes, abarcaram um dos aspectos

positivos da musicalização na escola, mas, entende-se que este processo vai além de seus aspectos intelectuais e envolve questões mais complexas. Dessa forma, pretende-se em um trabalho futuro, o desenvolvimento dos alunos a partir de uma abordagem mais ampla, premiando aspectos de amadurecimento afetivo e social, sem deixar de lado, obviamente, tais aspectos cognitivos. Tal meta mais abrangente, vem validar a afirmação de Sidirley Barreto de que “atividades musicais podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança” (BARRETO, 2000).

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley. **Psicomotricidade:** educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lucia Passagno. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo. Editora Fundação Peirópolis, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRECA, Rosy. **A canção para crianças:** uma contribuição para o reencantamento da infância. Curitiba: Gramofone, 2011.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara. (org). **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cartaz, 1994.

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção:** melodia e letra. São Paulo: Escuta, 1994.

<http://www.youtube.com/> <http://www.tomze.com.br/> <http://www.edumusic.com.br/cantoarte/dicas.html> <http://www.nanavasconcelos.com.br/> <http://www.lengalalenga.blogspot.com/> <http://www.palavra-cantada.com.br> <http://www.crosspulse.com/html/aboutkt.html> <http://www.letras.mus.br> <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

O ENSINO DE MÚSICA, CULTURA JUVENIL E A TECNOLOGIA NA ESCOLA PÚBLICA



Carlos Alberto de Paula

APRESENTAÇÃO

Diversas pesquisas científicas realizadas nos últimos anos por Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas UFPR e PUCPR; o Ministério da Educação (MEC); organizações como a UNESCO e ONGs com jovens do Paraná e outros estados, revelam algumas realidades, abaixo relacionadas, importantes para o processo pedagógico do Colégio Estadual do Paraná (CEP) e outras escolas de Educação Básica.

- Em todas as pesquisas, os jovens relatam que a música é a atividade principal, à qual dedicam o maior tempo em seu cotidiano, constituindo-se em um forte elemento de formação da sua identidade;

- a principal razão da evasão dos alunos no Ensino Médio é o desinteresse dos jovens pelo ensino;

- os alunos não relacionam a “sua” música com a que é ensinada na escola. O CEP já oferta, em parte, esta aproximação, mas é necessário um aprofundamento;

- os gêneros preferidos são o rock, o pop e a música eletrônica, comprovados nas avaliações diagnósticas realizadas no início de ano no colégio com os alunos;

- a indústria da música é o campo de trabalho que oferta dezenas de oportunidades de trabalho com um salário médio acima da média de outras profissões.

Considerando esta realidade e a necessidade de manter e aprofundar a tradição do CEP de ofertar uma educação humanística relacionada com o mundo do trabalho, em que o aluno tenha um sentido de pertencimento e identidade com o colégio, é que venho desenvolvendo, nos últimos anos, um trabalho em sala de aula que articule a música e a tecnologia. Com o uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula, são organizadas apresentações musicais dos alunos e de grupos profissionais no intervalo (intervalo musical) e foi constituído construção de um estúdio, onde os alunos têm a oportunidade de estudar música, realizar gravações e filmagens, ensaiar músicas em conjunto, além de estudar, pesquisar e criar tecnologias utilizadas para a produção e disseminação da música no mundo contemporâneo.



Concomitante a este processo, o Colégio integrou-se ao programa do MEC, “Ensino Médio Inovador” (Pro-EMI), que propõe projetos de reestruturação curricular que possibilitem o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Neste contexto, o “Estúdio de Música” está inscrito como uma das atividades integradoras, o que viabiliza recursos e assessoria deste programa para a concretização dos trabalhos acima relatados em andamento no Colégio.

É no contexto deste trabalho que o projeto do PIBID se insere, com os acadêmicos atuando no trabalho de gravação dos trabalhos realizados pelos alunos, e em sala de aula, acompanhando todo o processo pedagógico e visando articular o ensino de música e as novas tecnologias.

FUNDAMENTAÇÃO

Este artigo e o projeto no Colégio procuram refletir e buscar caminhos a serem seguidos para o ensino de música nos Colégios da Rede Estadual de Ensino, com ênfase para o Ensino Médio, devido a duas características principais.

Primeiramente, pelo fato da grande parte das teorias pedagógicas sobre o ensino de música ser direcionada para crianças dos anos iniciais de escolarização, sendo raro encontrar estudos e propostas para o ensino de jovens na Educação Básica. Em segundo, pela forma como se estrutura e se organiza o Ensino Médio, com um currículo de 12 disciplinas que, constantemente, disputam espaços na carga horária, tanto entre professores no espaço escolar, como nas instâncias legislativas, reivindicando leis para se legitimarem. Esta legitimação por decreto decorre, justamente, das disciplinas que, constantemente, na história recente da educação são secundarizadas, como a Arte (na qual está inserida a música, junto com o teatro, a dança e as artes visuais), a Educação Física, a Filosofia e a Sociologia.

A secundarização das Ciências Humanas no Ensino Médio decorre da reprodução, por parte da escola, do pensamento pragmático e materialista vigente em nossa sociedade. Esta reprodução imprime, no Ensino Médio, uma prevalência para a racionalização do pensamento pedagógico, no pragmatismo das ações, (direcionando o ensino para o vestibular) e na prevalência das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e das demais Ciências Exatas. Esta mesma sociedade, ao mesmo tempo, clama por um mundo mais humanizado, de respeito ao meio ambiente, de menos violência, de cidadania e de respeito ao próximo, dentre outros valores constantemente reivindicados como dever da escola de suprir a formação dos novos cidadãos.

A contradição é uma realidade concreta em diversas questões no cotidiano da escola e, em especial, a disciplina de Arte, e ainda das áreas (teatro, dança, artes visuais e música) que a compõem. E a música é uma das que mais são atingidas por esta dicotomia entre intenção e ação.

Uma das contradições em relação à música que podemos problematizar, é o consenso entre pesquisadores da academia e profissionais da educação na escola de que é necessária uma maior aproximação da escola com o jovem, no sentido deste ter um maior sentido de pertencimento ao espaço escolar.

O ponto de partida destas reflexões foi a pesquisa de mestrado em educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizada por este autor, cuja temática foi a análise da situação do ensino de música nos colégios do município de Curitiba.

Outro elemento fundamental que justifica este projeto de articular o ensino de música, a cultura juvenil e a tecnologia, é em relação ao repertório dos alunos, levantado na pesquisa de mestrado, e dos diagnósticos realizados todo início de ano na escola. Com estes levantamentos é possível perceber dois sentidos, ao se pesquisar a música ouvida pelos alunos:

- o primeiro é o que Wisnik denomina de simultaneidades, no sentido de que a diversidade de formas musicais atuais não negam ou rompem completamente com a sua história, mas as incorpora na música produzida hoje. Argumenta que *“a fragmentação está em tensão com a antiga e insistente capacidade que tem a música de ressoar a unidade do mundo”* (2004, p. 210). Esta característica é explicitada pela variedade de gêneros e estilos musicais que os jovens apreciam, bem como na fusão de formas musicais que constituem a música contemporânea e, por vezes, dificulta sua identificação até como gênero musical.

- o segundo refere-se ao fetiche da música enquanto mercadoria, a valorização e o interesse do jovem que, em sua grande maioria, é pela novidade. A própria conformação do mercado de música para os jovens, caracteriza-se, cada vez mais, pelo pouco tempo que uma banda ou grupo musical se mantém na mídia. Os músicos e bandas dos anos 1960 e 1970 permaneciam por décadas fazendo sucesso, como o grupo Rolling Stones, ainda na ativa, mas hoje é difícil lembrar o grande sucesso do ano passado ou retrasado.

No artigo “O fetichismo na música e a regressão da audição”, Theodor Adorno trata da forma como os sentidos são determinados pela indústria cultural.

O caráter fetichista da música produz, pela identificação dos ouvintes com os fetiches lançados no mercado, o seu próprio mascaramento. Somente esta identificação confere às musicas de sucesso o poder que exercem sobre suas vítimas. Opera-se esta identificação na seqüência do esquecer e do recordar [...]. O modo de

comportamento perceptivo através do qual se prepara o esquecer e o rápido da música de massas, é a descontração (ADORNO, 1999, p. 92).

O ensino de música na escola deve ter como uma de suas finalidades, romper com a audição da música como mercadoria, como fetiche, e possibilitar ao aluno os recursos para selecionar na indústria cultural e perceber a música como um bem cultural e processo de humanização.

ENSINO DE MÚSICA NA SALA DE AULA, 2º (A) ANO DO ENSINO MÉDIO

Inicialmente foi realizado um diálogo entre este professor, os acadêmicos e os alunos, cada um relatando sua formação e ou suas experiências com música, gosto musical e a relação que cada aluno tem com a música no seu cotidiano. Na aula seguinte, foi combinado com os alunos que as aulas teriam, como norte, o trabalho de aprendizagem de um instrumento musical e canto, mediada por estudos teóricos, para o desenvolvimento de uma prática de conjunto, com todos executando os arranjos de músicas coletivamente. Os alunos optaram por esta forma trabalho, que é uma das características do trabalho desenvolvido pela Escolinha da Arte¹. Após uma introdução teórica sobre os elementos físicos do som e da música, acompanhados pela apresentação de um vídeo abordando o tema, nas aulas seguintes teve início a prática de estudo individual e em grupo de instrumentos musicais.

O aluno que tinha alguma experiência ou estivesse estudando um instrumento seguiria o estudo em sala de aula com o mesmo. Nesta turma havia alunos com algum estudo de violão, piano, canto, violino e flauta doce. Os que não tinham nenhuma experiência foram direcionados ao estudo de metalofone, flauta doce, percussão e canto.

A turma foi dividida em grupos por instrumento. Este professor ficou com os alunos de flauta doce e os acadêmicos dividiram-se com outros grupos, ensinando piano/teclado, metalofone, percussão, violão e violino. As aulas de técnica vocal, vocalize e ensaio vocal de músicas foram realizadas coletivamente, com a participação de todos os alunos, e dirigidas pelos acadêmicos.

Estes ficaram livres para utilizar métodos de ensino da música dos educadores do início do século XX, dentre eles Émile-Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Maurice Martenot, bem como de contemporâneos, dentre

¹ A Escolinha de Arte é um setor do Colégio Estadual do Paraná dedicado ao ensino curricular de Arte para os alunos e de oficinas/modulados para os alunos no contraturno e para a comunidade. Fundada há 57 anos atrás, no período marcante da pedagogia da Escola Nova, atualmente trabalha acompanhando as pedagogias contemporâneas e, ao mesmo tempo, produzindo novas formas de ensino de Arte. O trabalho prático em Arte, os grupos artísticos e os eventos são uma das características centrais da Escolinha. Para isto, ela é provida de espaços físicos para cada modalidade de Arte e de equipamentos para a execução desta prática pedagógica.

eles, Violeta Gainza, Keith Swanwick, Edgar Willems e Jos Wuytak e outros que melhor se adequassem às necessidades dos alunos.

Após as aulas iniciais de ensino instrumental e canto, prosseguimos com o estudo de repertório, tendo em comum a música Kumbaya, um “spiritual” de negros norte-americano, para a prática de conjunto e apresenta-

ção na semana comemorativa ao “Dia da Consciência Negra”, organizado pelo Colégio.

Durante a prática de conjunto foram realizadas sessões de improvisação e execução de partes de outras músicas. Na semana programada, a turma apresentou para outros alunos, esta música com vocal e arranjo para os instrumentos. Os acadêmicos do PIBID ensaiaram, entre eles, um outro “spiritual” somente vocal, que apresentaram em sala de aula para a turma e no evento da semana da “Consciência Negra”.

Durante as aulas foi utilizado o estúdio para os ensaios grupais e gravação dos grupos por naipes e, coletivamente, também foram utilizados equipamentos eletrônicos nos ensaios e nas apresentações.

Entre as aulas de música, realizamos com a turma do 2^oA ano do Ensino Médio, visita à exposição da Bienal do Colégio Estadual do Paraná, realizada no Solar dos Leões, casarão histórico da época da erva mate no Paraná, que tornou-se um museu. A Bienal é organizada a cada dois anos pela Escolinha de Arte. Foi uma visita dirigida, abordando os trabalhos expostos e o histórico da edificação, um marco da arquitetura do final do século XIX, em Curitiba.

OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Outro trabalho desenvolvido no ano foi a preparação do estúdio para atender a demanda de gravação de alunos do colégio e estudo dos softwares (REPER e PRO TOOLS 10) de captação e edição de som e dos processos de montagem e preparação dos equipamentos de som (microfones, mesa de som, placa de gravação e outros). No mês de maio iniciamos as gravações com alunos do curso curricular. Foi realizado um reconhecimento dos espaços da Escolinha de Arte, salas de música, artes visuais, teatro, coral, banda de música, salão nobre e auditório. Apresentação dos acadêmicos aos professores da escolinha. As atividades no estúdio foram:

- prática de montagem e preparação dos equipamentos de som (microfones, mesa de som, placa de gravação e outros);
- limpeza e colocação de placas acústicas (sonex) nas paredes;



- gravação de radionovelas escritas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Foram 28 grupos, gravando cada um sua radionovela (composta pelos próprios alunos).

- audição das músicas de Paulo Leminski, reunião com a coordenação do Grupo de Dança Contemporânea do Colégio “DANCEP”, para o início dos trabalhos de composição, ensaio e gravação da trilha sonora do balé em homenagem ao poeta Leminski;



- execução musical e gravação de música de Paulo Leminski para a trilha sonora do DANCEP;

- gravação da trilha sonora do espetáculo “Antígona”, realizada pelo Grupo de Teatro Amador do Colégio “GRUTA – CEP”;

- gravação, ao vivo, do show da banda “Test Drive” do projeto “Intervalo Musical” no pátio do colégio.

PRODUTOS GERADOS

- Radionovela: orientação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio (sete turmas) e gravação de leitura dramática e elaboração de peças radiofônicas.

Foram realizadas vinte e duas gravações de peças radiofônicas dos alunos, divididos em grupos em cada série do 1º ano (7 turmas), totalizando noventa e cinco (95) alunos produtores da leitura dramática e da peça radiofônica.

Durante as gravações, devido à inexperiência dos alunos, foram necessários ensaios, várias repetições e orientações de expressão vocal, posicionamento, dinâmica, ritmo e outros elementos para que os alunos realizassem o trabalho de gravar. Em todos os momentos, os acadêmicos do PIBID auxiliaram na orientação aos alunos. Após as gravações foi necessário um trabalho de editoração, mixagem e transposição para MP3 dos takes realizados.

- Trilha sonora para a Peça Teatral “Antígona” composta pelos alunos do Curso Técnico de Artes Dramáticas, que foi apresentada em espaços culturais do Município de Curitiba.

Foram realizadas diversas gravações com poemas, coros e falas para serem utilizadas na peça, sendo necessárias orientação e exercícios de técnica vocal para que os alunos desempenhassem a contento o trabalho a que se propunham. Após as





gravações foi necessário trabalho editoração, mixagem e transposição para MP3 dos takes realizados.

- Execução, arranjo e gravação da música “Oração de um suicida” poeta e compositor Paulo Leminski. Este versão foi ensaiada com piano (aluno do PIBID) e voz (funcionário Escolinha do Arte do CEP) e, posteriormente, gravada.

Esta gravação fará parte do espetáculo do grupo de dança contemporânea do Colégio “DANCEP” no espetáculo de dança em homenagem ao poeta Paulo Leminski e que será apresentado em escolas e teatros de diversas cidades do Paraná.

- Produção e gravação ao vivo, no Intervalo Musical, uma vez por semana, individual, de pequenos grupos e bandas de alunos do curricular, dos modulados, da banda, do coral e de professores e funcionários do CEP.

A proposta é de ser um espaço musical em que, além das apresentações. os alunos, professores e funcionários possam tocar juntos integrando a comunidade escolar. O Diretório Acadêmico participa do trabalho na produção e organização da agenda de apresentações. Foi realizada uma gravação ao vivo da banda “Test Drive”, de ex-alunos, realizada no pátio do Colégio.

CONCLUSÃO

Diante do exposto inicialmente neste artigo e relato sobre a falta de materiais pedagógicos para o ensino música no Ensino Médio e das relações entre o ensino de música, a cultura juvenil e a tecnologia, acredito que realizamos várias aproximações para que se produzam materiais pedagógicos tanto para este ensino, como para a produção de um currículo para um curso técnico de Produção Sonora no Colégio.

Em relação aos alunos da turma, é recorrente um certo desestímulo após o início do estudo do instrumento e canto. Iniciam animados, mas após as necessárias repetições, explicações teóricas, leitura de partitura, o ânimo diminui. No entanto, ocorre o oposto na fase posterior com a prática de conjunto, quando cada aluno já tem um certo domínio de acordo com a sua caminhada. Neste momento, ficam empolgados e produzem até mais do que o proposto inicialmente.

Dos acadêmicos, percebe-se que ficam mais à vontade no ensino de música acústica, de canto e instrumento, realizando um excelente trabalho com os alunos.

Apesar da boa produção sonora nos trabalhos de estúdio e com equipamentos, ainda é necessário desenvolver estratégias pedagógicas para esta inovação no ensino de música para o Ensino Médio.

É marcante, para mim, o “clima” do ambiente escolar com os alunos preenchendo os espaços com a sonoridade de seus estudos, ensaios e apresentações. Nestes momentos o espaço escolar humaniza-se de forma mais harmoniosa, percebendo-se o prazer dos alunos de pertencer a este espaço chamado Escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1999.

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: Horkheimer/Adorno. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 65-108.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. In: CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LIMA, Sônia Regina Albano de (Org.). **Ensino, Música & Interdisciplinaridade**. Goiânia: Vieira, 2009.

PAULA, C. A. de. **A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba**: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta. Curitiba: Dissertação (Mestrado), UFPR, 2007.

PAZ, Ermelinda A., **O modalismo na música brasileira**. Brasília: Editora MUSIMED, 2002.

_____. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: MUSIMED, 2000.

WISNICK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



EXPERIÊNCIAS E AVANÇOS EM PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA

Juliana Carla Ignatowicz

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PRÁTICA DOCENTE

No amplo processo de formação acadêmica em licenciatura, a experiência do exercício docente é parte integrante e fundamental. Momento em que os conhecimentos adquiridos, sejam eles científicos, psicológicos e pedagógicos, são aplicados à prática em sala de aula, preparando o acadêmico para sua futura atuação profissional. Contudo tal prática, na maioria das vezes, é exercida somente nos anos finais da graduação e durante pouco tempo, por meio de estágios, também com supervisão. O conteúdo, por sua vez, em muitos currículos institucionais são preestabelecido, bem como o direcionamento da sua aplicação. Dentro deste contexto, entende-se que a preparação para a prática docente, tal como é exercida em grande parte das instituições de ensino superior, pode não contemplar uma capacitação docente mais ampla, experiente e aproximada da realidade.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa idealizado e ofertado pelo Governo Federal, proporciona incentivos e importantes meios para que a prática docente ocorra desde os anos iniciais do Ensino Superior, se estendendo para todo o processo de formação e promovendo uma construção mais ampla de saberes a partir de experiências próprias. A ampliação do tempo de atuação acadêmica em sala de aula propicia o aprimoramento da prática docente e permite avanços que eram adquiridos após anos de experiência na licenciatura.

O envolvimento e a atuação de acadêmicos no ambiente escolar promove a integração entre a educação superior e a educação básica de ensino público, que fortalece a preparação docente e a torna mais próxima da realidade escolar. Esse é um dos propósitos que pode ser constatado, segundo os objetivos estabelecidos no PIBID/UNESPAR.

Art. 1 IV – “promover a articulação integrada da educação superior do sistema estadual com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial”; (Regimento do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID/UNESPAR; 2012; pg. 2).

Por meio dos conhecimentos e relacionamentos estabelecidos com o ambiente escolar, o acadêmico tem a possibilidade de criar, desenvolver e adequar conteúdos e práticas pedagógicas que motivem e promovam o ensino-aprendizagem. Com o exercício da prática docente o acadêmico tem a oportunidade de conhecer e participar do plano político pedagógico escolar e observar de que forma sua aplicação se desenvolve no cotidiano escolar, considerando também os aspectos socioculturais.

As experiências vivenciadas entre o licenciado bolsista e a realidade na educação básica possibilitam um novo olhar para com a licenciatura em relação ao meio em que a mesma irá ser efetivada. Essa integração permite a criação de vínculos psicoafetivos que propiciam, de forma significativa, melhorias nos relacionamentos entre professores, acadêmicos, alunos e comunidade.

ENSINO DA MÚSICA: RELATO DAS ATIVIDADES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi oportunizado aos acadêmicos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), a partir de 2014 nas áreas de licenciatura em Música e Artes Visuais. Cinco alunos bolsistas da licenciatura em Música iniciaram suas atividades no Colégio Estadual João Turin - EFM (Curitiba PR), estando três deles, cursando o primeiro ano da graduação e dois, cursando o quarto ano. As práticas ocorreram em atividades de contraturno no Programa Mais Educação¹, com alunos de 6º, 7º e 8º anos, divididos em duas turmas, contendo cerca de trinta alunos cada. A elaboração e aplicação das atividades propostas foram orientadas e supervisionadas pela professora e especialista Juliana Carla Ignatowicz, que ocupa o Quadro Próprio do Magistério² na disciplina de Arte, e coordenadas pela professora do Colegiado de Licenciatura em Música, doutora Ana Paula Peters (EMBAP).

O ensino da Música, em atividades de contraturno, foi introduzido no Colégio Estadual João Turin em 2009. E o que tornou possível o ambiente favorável ao trabalho dos bolsistas, foi o fato de existir, na instituição, um considerável número de instrumentos musicais e um local próprio (sala de aula) destinado à realização das práticas. O principal meio de ensino da Música para os alunos participantes do Programa Mais Educação do Colégio João Turin são os instrumentos de percussão e a sua prática coletiva. Porém, outros instrumentos – violão e guitarra, teclado e canto – são

1 O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

2 Refere-se ao termo “Quadro Próprio do Magistério” o cargo que o professor licenciado e concursado ocupa dentro da Instituição Básica de Ensino do Estado do Paraná.

também lecionados para compor a parte de acompanhamento melódico e harmônico do repertório. Essa variedade de instrumentos musicais disponíveis possibilitou, aos acadêmicos, a prática docente em suas áreas específicas de formação musical.

O início das atividades dos bolsistas ocorreu com a observação das aulas lecionadas pela professora supervisora, no período de março e, ao mesmo tempo, com a realização do roteiro para investigar a realidade escolar, segundo o modelo sugerido pelo PIBID. Por meio da investigação diagnóstica foi possível conhecer a estrutura do Colégio João Turin, tanto a parte pedagógica, com níveis e modalidades de ensino, Plano Político Pedagógico, plano de ensino, como a parte histórica, jurídica e física da instituição.

Seguindo as atividades, foram elaborados os planos de aula, etapa em que os conhecimentos se objetivam e se fundamentam a fim de estruturar e dar propósitos aos conteúdos, bem como direcionam as metodologias e os recursos pedagógicos que serão utilizados. A fase de planejamento foi realizada em grupos e individualmente, direcionando para o ensino coletivo da música nas áreas de rítmica, violão, teclado e violino, conforme a especialidade instrumental dos acadêmicos.

AULAS DE RÍTMICA

As aulas de rítmica foram ministradas pelas alunas bolsistas Andressa Klava e Islayne de Lima Mansano, cursistas do 1º ano de licenciatura em Música, tendo como objetivos tornar os alunos capazes de compreender, executar e compor pequenas e simples frases rítmicas e, simultaneamente, obter o domínio de conteúdos básicos da linguagem e escrita musical, leitura, execução, composição e performance. Outro objetivo foi promover o desenvolvimento rítmico dos alunos, como apoio para as práticas de conjunto de percussão dirigidas pela supervisora.

A metodologia de ensino foi aplicada de forma teórica e prática ao mesmo tempo, por meio da aprendizagem lúdica envolvendo percepção, criação, atenção e coordenação. Além do ensino coletivo, as práticas também foram ministradas em naipes, duplas e individualmente, conforme a necessidade e a proposta de cada atividade. Foram utilizadas e adaptadas metodologias de Adamo Prince (1993) e de Carmem Mettig Rocha (2011).

As práticas de rítmica ocorreram dentro de três propostas: conhecimentos sobre a linguagem e escrita da rítmica musical, leitura e interpretação; jogos e atividades lúdicas; composição, memória e improvisação.

Na proposta inicial, foi utilizada como referência a metodologia de Adamo Prince (1993), que utiliza o sistema relativo para o solfejo e a audição consciente do som, voltada aos conhecimentos sobre a linguagem e escrita rítmica da música, tempo e simbologia, juntamente com demonstração, leitura e execução de exercícios simples

e direcionados. A atividade também contou com pequenas composições escritas realizadas pelos alunos e finalizadas com a execução das mesmas, com tambores. É importante pontuar que no momento de apresentação das composições, os alunos tiveram total liberdade de execução, podendo estar corretos ou não. O objetivo era tornar o ato de se apresentar frente a um público, um momento prazeroso e menos tenso. Ao mesmo tempo foram trabalhados aspectos relativos à formação da plateia como respeito, silêncio e aplausos.

A segunda atividade realizada nas aulas de rítmica se deu pela metodologia de Carmem Mettig Rocha (2011) com jogos/exercícios lúdicos de rítmica, voltados ao desenvolvimento de atenção, concentração, coordenação motora e andamento. Esta prática apresentou resultados construtivos, além do notável interesse e da satisfação dos alunos em realizá-la. E em determinado momento, eles próprios criaram novas maneiras de executar a atividade.

Na última proposta dentro do conteúdo de rítmica, foram trabalhados os aspectos voltados a criação, improvisação e memória. Nesse momento foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas atividades anteriores. Com a realização dessa atividade percebeu-se resultados progressivos e positivos, pois os alunos desenvolveram a capacidade de criar e improvisar frases rítmicas, bem como memorizar e executar as composições dos demais alunos. Outros avanços foram obtidos pelos alunos no decorrer das aulas de rítmica como: melhora na coordenação motora, aumento da concentração, maior facilidade na assimilação de ritmos praticados no grupo de percussão e uma visível interação nas aulas.

Mediante as práticas pedagógicas desenvolvidas, as acadêmicas puderam, já no primeiro ano de formação acadêmica, adquirir significativas experiências na área da educação musical.

AULAS DE VIOLÃO, TECLADO E VIOLINO

As aulas de violão e teclado foram ministradas simultaneamente com o objetivo de preparar alguns alunos para o acompanhamento de músicas do repertório do grupo de percussão. Essa atividade promoveu uma crescente motivação dos demais alunos em aprender esses instrumentos. Foram, então, elaborados planos de aula para violão e teclado, estendendo os objetivos para a assimilação dos conhecimentos básicos desses instrumentos, principais fundamentos e técnicas, além de formação de repertório com músicas folclóricas, eruditas e populares.

As aulas de violão foram ministradas pelo acadêmico quartanista Paulo Y. T. Girata e planejadas para serem aplicadas em grupo. Para este fim foi utilizado um material desenvolvido pela professora Cristina Tourinho, “O ensino coletivo de instrumentos musicais”, artigo a respeito de aulas de violão em grupo.

Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, andar, a comer. (Tourinho, 2007, p. 2).

A eficácia do ensino coletivo da Música vem sendo cada vez mais discutida, não só em função de sua necessidade, mas também pelos benefícios de sua aplicação. Segundo Tourinho, o ensino pela observação e interação torna natural o aprendizado da música, tal como o aprendizado de outros comportamentos inatos ao ser humano.

Foram ministrados conteúdos sobre os principais fundamentos do violão: postura, posições, acordes e ritmos simples, conteúdos teóricos como leitura de cifras na interpretação de músicas folclóricas e populares. As aulas foram ministradas de forma progressiva e sempre concordante com a evolução do grupo, porém atentando para as dificuldades e especificidades de cada aluno, conforme a metodologia de Henrique Pinto (1978).

As aulas também foram direcionadas para apresentações em eventos escolares. Para isso, as músicas foram adequadas conforme as dificuldades e aprendizado de cada aluno, para que todos pudessem participar das apresentações. Também foram trabalhados em aula, ensaios gerais, condutas e posturas dos alunos perante uma plateia. O grupo de violões se apresentou em dois recitais promovidos em eventos escolares.

Foi possível observar que, no decorrer das atividades, houve um crescente interesse dos demais alunos para ingressar nas aulas, promovendo o aumento do número de participantes no estudo desse instrumento. Pelo menos três alunos adquiriram o instrumento (violão), o que nos leva a pensar que os conhecimentos e estudos adquiridos em sala de aula venham a ter continuidade posteriormente.

Situação aproximada ocorreu nas aulas de teclado, em que uma aluna adquiriu o instrumento após ingressar nas aulas e, ainda, outros alunos demonstraram interesse em possuir o instrumento em casa. As aulas foram ministradas pelas bolsistas Andressa Klava e Sandrielly L. S. Hennig em diferentes dias da semana e turmas distintas, com metodologias e materiais diversificados.

Por meio do ensino coletivo, foi utilizada metodologia de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa (1986), desenvolvida para a musicalização, leitura intuitiva, adicionada dos elementos da notação musical tradicional, postura correta das mãos e aspectos de improvisação. Também foi utilizado Antônio Adolfo (1994) que apresenta explicações, exemplos, práticas e exercícios sobre questões básicas de harmonia, bem como o detalhamento dos estilos mais usados em música popular.

As práticas do ensino do teclado tiveram como objetivo comum capacitar os alunos com conhecimentos estruturais e técnicos do instrumento; conteúdos

teóricos (escala tonal, formação de acordes e leitura de cifras); domínio técnico e execução de repertório (erudito e popular) de nível básico e acompanhamentos de temas melódicos e músicas em prática de conjunto.

Um fato notável, que ocorreu durante as aulas de teclado foi a busca de novos materiais por parte dos próprios alunos, como músicas que fazem parte do seu cotidiano. Muitos deles também atuaram como monitores, ajudando e auxiliando os demais alunos. Outra conquista por parte dos bolsistas, tanto nas atividades de violão como de teclado, foi fazer com que os alunos conseguissem acompanhar e executar os arranjos das músicas que compõem o repertório dos grupos de percussão. Os alunos das classes de teclado participaram de recitais em três eventos escolares, com músicas solo, em conjunto e também em música de câmara com violino e flauta doce.

Em paralelo às atividades de violão e teclado, também foram ministradas aulas de violino pela acadêmica Aleida M. Lafuente, cursista do 1º ano de licenciatura com o objetivo, inspirada nos de princípio de Leopold Auer, de combinar as necessidades técnicas com as musicais, ministrando a soma liberal e progressiva de técnica para violino em consonância com pequenas peças melódicas cativantes ao aluno.

A metodologia de ensino para violino também se deu de forma coletiva, a partir de modelos a serem imitados pelos alunos, referentes ao modo de tocar e à aquisição de habilidades rítmicas e melódicas. O livro “Building Blocks”, de Craig Duncan, foi utilizado como referência para o trabalho da técnica instrumental, cuja série de exercícios promove a memorização das notas em cada corda e suas respectivas digitações. Juntamente com o trabalho da técnica, foi iniciada a formação do repertório, com peças para violino, adaptadas do Folclore Brasileiro e músicas do 1º volume da Escola de Violino Suzuki. As alunas da classe de violino se apresentaram em dois recitais, com música de câmara junto a teclados e flauta doce.

Por fim, esses foram os recitais promovidos pelo Colégio Estadual João Turin, nos quais foram apresentados os resultados alcançados nas aulas de violão, teclado e violino: Integração Família e Escola (23/08/2014) e Semana Cultural (17/10/2014), ambos com a participação de familiares e comunidade; Colégio Estadual 29 de Março (escola voltada para alunos com necessidades especiais) (09/06/2014 e 02/12/14); Dia do PIBID/EMBAP: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (17/11/14).

AVANÇOS NA PRÁTICA DE ENSINO

Cada etapa vivenciada pelos acadêmicos durante a realização do PIBID/UNESPAR/EMBAP, no Colégio Estadual João Turin, tornou possível o exercício de diversas atividades na área da licenciatura, mais precisamente em Música, promovendo avanços na elaboração de planejamento e materiais didáticos, prática de ensino, experiências e relacionamentos afetivos, organização e participação em eventos escolares,

estudos e pesquisas na área, até a produção de relatos e artigos. As práticas de tais atividades vieram a contribuir para uma formação acadêmica mais sólida e preparada para o exercício docente, bem como servir de incentivo e motivação para prosseguir na carreira docente.

Os planos de aula apresentaram boa desenvoltura e coerência, bem como a concordância com as suas aplicações práticas. Por meio dos resultados alcançados durante as aulas, houve a necessidade de reformulação dos planejamentos. Esse fator propiciou progressos dos acadêmicos em adequar e avançar nos conteúdos e metodologias de ensino conforme o desempenho dos educandos. Materiais didáticos também foram selecionados, adaptados e desenvolvidos com o intuito de facilitar a aprendizagem.

No decorrer das aulas ministradas, os acadêmicos puderam colocar em prática seus conhecimentos, vivenciar e adquirir suas novas experiências. Eles apresentaram diferentes performances de práticas de ensino, com progressos em todas elas. Três acadêmicas que cursavam o 1º ano de licenciatura em Música, tiveram suas primeiras experiências de ensino no âmbito escolar da Educação Básica e apresentaram ótimos resultados e progressos em relação ao discurso, domínio de conteúdo, de sala e à didática. Outros dois acadêmicos quartanistas, que mostraram grande desenvoltura nas práticas de ensino, por já terem experiências em outros estágios, puderam aprimorar seus conhecimentos e encontram-se preparados para a prática docente.

Algumas dificuldades também foram vivenciadas durante as práticas de ensino. Por exemplo, no início das aulas o Colégio João Turin possuía apenas um teclado e quatro violões, o que dificultou o aprendizado pela necessidade de revezamento dos instrumentos nas aulas. Essa situação, porém, melhorou com a aquisição de mais um teclado e quatro violões, além de alguns instrumentos emprestados e outros que foram levados pelos próprios alunos. Determinadas aulas dos grupos de violão e teclado aconteceram ao mesmo tempo e em mesmo local (sala de aula), aumentando o número de sons que ocorreram simultaneamente no ambiente, bem como a intensidade sonora, o que exigiu maior esforço dos acadêmicos na prática de ensino e maior concentração dos alunos para o aprendizado. Outra dificuldade enfrentada foi em relação à continuidade das atividades, já que tiveram que ser interrompidas em função de ensaios, apresentações, eventos, recessos e feriados, paralisações, dentre outras situações. Contudo todas essas dificuldades capacitaram os acadêmicos a reprogramar cronogramas e adequar conteúdos e aulas, fato que ocorre constantemente durante o ano letivo escolar.

Todos os acadêmicos também participaram de aulas lecionadas pela professora supervisora, junto aos educandos da escola, e obtiveram novos conhecimentos em técnicas instrumentais de percussão, metodologias de ensino e práticas da música.

Nesse momento, também é importante relatar a importância das experiências afetivas musicais, adquiridas nas práticas de aula. O termo afeto, segundo Sekeff (p. 59,60) retirado da psicologia alemã, se refere a qualquer sentimento ou emoção nos quais os estados emocionais são diretamente vinculados à constituição e ao modo de ser do indivíduo.

A aplicabilidade dos conhecimentos psicopedagógicos dos recursos musicais é ainda importante para o educando, no sentido particular do desenvolvimento do sentimento estético propriamente dito. Ainda mais tendo em conta que, antes de ser razão, o ser humano é emoção, e que a música é concreção de sentimentos numa forma que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. É assim que, como criação, recriação e/ou contemplação de formas expressivas do sentimento humano, a música sempre induz movimentos afetivos que se processam na escuta pela vivência de estruturas que nela existem como texto (Sekeff, 2007, p. 23).

Nesse contexto vê-se a importância do aspecto afetivo-emocional que a Música exerce, como parte das dimensões básicas do desenvolvimento e conhecimento humano e como agente propulsor da atividade artística. Como parte dos avanços, os acadêmicos do PIBID puderam vivenciar experiências afetivas em cada momento de suas atividades (observando e atuando) bem como atribuir a importância que as relações emocionais e afetivas ocupam no processo de ensino-aprendizagem.

Além das aulas de Música, é tradição no Colégio João Turin a realização de eventos escolares nos quais ocorrem, dentre outras práticas, recitais de música. As performances em apresentações musicais são ótimos recursos que proporcionam o desenvolvimento nos aspectos individual, coletivo e social do educando, se estendendo à escola, família e comunidade. Também permite aos alunos vivenciar experiências, sentimentos e emoções específicas que são adquiridas por meio da performance da música. Dentre as conexões que se estabelecem por meio de recitais, podemos citar: a importância da coletividade, a valorização e o respeito mútuo; a boa relação que se constrói entre a escola e o aluno, tornando o ambiente escolar prazeroso e almejado; os vínculos que são criados entre o aluno e família, sensibilizando e estreitando laços familiares; e por fim entre a escola e a comunidade, integrando e reforçando a participação e o papel que cada um exerce no âmbito educacional. A prática de “apresentação musical” é um acontecimento que promove a integração entre os alunos ouvintes, seja na preparação e formação de plateia, ou nas atividades escolares que valorizam a cultura e o fazer musical.

Os acadêmicos participaram dos diversos eventos escolares realizados em 2014 e puderam conhecer e integrar todo o processo de organização e realização dos eventos e recitais, desde a preparação dos alunos, ensaios, organização e montagem de equipamentos e instrumentos musicais, acompanhamento e assistência instrumental,

até a regência. Essas atividades colaboraram para a capacitação dos acadêmicos em organizar e realizar recitais no âmbito escolar, vivenciar diversas experiências, valorizar as apresentações como promotoras do desenvolvimento individual e coletivo do educando, bem como a função social e cultural que tais atividades promovem. Durante e após a realização das práticas exercidas pelos bolsistas do PIBID, foram realizados constantes estudos e pesquisas na área da educação musical, bem como relatos e análises das atividades aplicadas, participações e apresentações em seminários. Esse fato propiciou grande avanço e aumento de pesquisa e produção de artigos, que contribuíram para o aumento do acervo bibliográfico na área da licenciatura em música.

Ainda em relação aos avanços obtidos, vale mencionar a questão da motivação, elemento fundamental e propulsor no processo ensino-aprendizagem. Além do próprio incentivo do PIBID, com as bolsas de auxílio e condições para a prática de ensino, outros elementos motivaram a realização das atividades e incentivaram os acadêmicos a prosseguir na formação acadêmica e futura carreira profissional tais como: condições favoráveis de trabalho (ambientes, materiais pedagógicos e instrumentos musicais); liberdade de escolha dos conteúdos a serem ministrados, materiais didáticos e metodologias de ensino; reciprocidade e participação efetiva dos alunos integrantes do Programa Mais Educação; participação dos bolsistas em eventos promovidos pelo Colégio João Turin com apresentações de música; apoio da direção do Colégio Estadual João Turin; apoio e orientação da coordenação do PIBID/UNESPAR/EMBAP; e, por fim, os excelentes resultados dos trabalhos, elaborados e aplicados, pelos acadêmicos bolsistas.

Como supervisora, tive o privilégio de orientar e acompanhar os acadêmicos em suas atuações, que tornam as aulas ainda mais atrativas e com maior qualidade. Várias das atividades que foram desenvolvidas para o ensino da Música durante a realização do PIBID/UNESPAR, Campus I EMBAP, puderam ser incluídas em meus planejamentos, ampliando os conteúdos curriculares, didáticos e da metodologia de ensino, que necessitam estar sempre em renovação. Os acadêmicos promoveram uma verdadeira mobilização nas aulas e atividades de música que se tornaram parte do cotidiano escolar, momentos em que pude vislumbrar um futuro promissor para o ensino da Música na Educação Básica em escolas da Rede Pública. As experiências e avanços em práticas de ensino *da música* aqui relatadas, reafirmam a contribuição e incentivo que o PIBID exerce na elevação da formação inicial, continuada e subsequente aperfeiçoamento profissional docente. Com os resultados alcançados, também foi possível observar progressos expressivos de articulação integrada entre o Ensino Superior e Educação Básica, a cooperação para melhorias da qualidade do ensino no Colégio Estadual João Turin, além da valorização e avanço em práticas pedagógicas da educação musical no âmbito escolar.

**EVENTO:
DIA DO PIBID/EMBAP
(17/11/14)**





GRUPO DE PERCUSSÃO: REGÊNCIA BOLSISTA PAULO GIRATA
Colégio Estadual 29 de Março (09/06/2014)



GRUPO DE VIOLÃO: BOLSISTA PAULO GIRATA
Colégio Estadual João Turin: Integração Família e Escola (23/08/2014)



GRUPO DE PERCUSSÃO: REGÊNCIA PROFª JULIANA C. IGNATOWICZ
Colégio Estadual 29 de Março (02/12/2014)



CLASSE DE TECLADO: BOLSISTA ANDRESSA KLAVA
Colégio Estadual João Turin: Integração Família e Escola (23/08/2014)



CLASSE DE VIOLINO: BOLSISTA ALEIDA LAFUENTE
Colégio Estadual João Turin: Semana Cultural (17/10/2014)



MÚSICA DE CÂMERA (TECLADOS E VIOLINOS):
BOLSISTAS ALEIDA LAFUENTE E SANDRIELLY HENNIG
Colégio Estadual João Turin: Integração Família e Escola (23/08/2014)



APRESENTAÇÃO DE TECLADO: BOLSISTA ANDRESSA KLAVA
Colégio Estadual 29 de Março (02/12/2014)

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, Antônio. **Iniciação ao piano e teclado**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1994.
- _____, (Org.). Parte I. In: _____. **Harmonia e estilos para teclado**. São Paulo: Lumiar, 1994. ALVES, Luciano. **Dicionário de acordes para piano e teclados**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Irmãos Vitale, 1996.
- ALVES, Luciano. **Dicionário de acordes para piano e teclados**. 2 ed. rev e ampl. Rio de Janeiro? Irmãos vitale, 1996.
- BANG, Maia. **Maia Bang violin method**: provided with original exercises and suggestions by Leopold Auer & Based on his teaching principles. New York: Carl Fischer, Inc., 1919. Part I Elementary Rudiments (Maia Bang Violin Method).
- CARDOZO, Marcelo. **Método de violino iniciante**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2012.
- DUNCAN, Craig. **Technical studies for beginning violin**: Level 1. Pacific: Mel Bay Publications, Inc., 1/1/1991.
- E. STEWARD, MARGARET. **Meu livro de teoria para o curso inicial de música** (1960). 11ª ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978. Primeiro volume (Meu livro de teoria).
- FLESCHE, CARL. **Scale System** – Scale exercises in all major and minor keys for daily study. New York: Carl Fischer Music, 1911.
- HENNIG, Sandra. **Teoria aplicada**. Trabalho apresentado à banca examinadora do curso de Teoria e Percepção Musical, do Instituto de Música “Carlos Wesley”. Curitiba, 1995.
- PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão**: princípios básicos e elementares para iniciantes. São Paulo: Ricordi, 1978.
- PRADO, Cristine. **Meu primeiro teclado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1994.
- PRINCE, Adamo. **Método Prince**: leitura e percepção ritmo. São Paulo. Lumiar: 1993.
- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113
- REGIMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UNESPAR; aprovado pelos coordenadores PIBID/UNESPAR em, 24 de julho de 2012.
- ROCHA, Carmen Mettig. **Atividades lúdico musicais para a escola**. 2011.
- SEKEFF, MARIA DE LOURDES. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- SHINICHI, SUZUKI. Suzuki Violin School. Volume 1. Alfred Music.
- TOURINHO, Cristina. **Estudos exploratórios para melhoria de atividades pedagógicas e administrativas**: uma experiência com alunos do curso de graduação da Escola de Música da UFBA . São Paulo, 2007.
- TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de instrumentos musicais**: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Campo Grande, 2007.

AULAS DE INSTRUMENTO EM GRUPO

*Paulo Yataka Toyoshima Girata
Sandrielly Lilian Santos Henning*

As aulas de violão e teclado realizadas no Colégio Estadual João Turin¹, envolvendo crianças entre 11 a 13 anos, do sexto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, pertencentes ao “Programa Mais Educação” que ocorriam no período de contraturno, tiveram como principal objetivo desenvolver as atividades ligadas ao instrumento. As aulas foram elaboradas tendo como principal meta o desenvolvimento de três pontos centrais: promover, aos alunos, as noções básicas do instrumento em questão, desenvolver a prática de se tocar em grupo, e por fim, mas não menos importante, fazer com que estes indivíduos tenham contato com novos estilos musicais. Seria importante ressaltar que o conteúdo foi programado para ser transmitido de forma progressiva de acordo com as necessidades do grupo.

Sem sombra de dúvidas, o aprendizado de qualquer instrumento é de extrema complexidade. Para que um indivíduo possa se aprofundar em um determinado instrumento é necessário muito estudo e, acima de tudo, um bom direcionamento. Desta forma é possível dizer que o papel do professor é fundamental, pois é ele o responsável pelo direcionamento adequado do estudante de instrumento. Este é um processo longo e que vem sofrendo constante evolução ao longo dos anos, foram inúmeros os estudiosos que direcionaram suas pesquisas neste ramo da educação.

Atualmente o ensino de instrumento divide as opiniões de vários educadores. Muitos profissionais adotam o modelo de educação individualizada, ou seja, aquele presente em conservatórios. É possível dizer que esta forma de ensino é de grande eficácia, porém é necessário ter em vista que muitas vezes ela acaba se tornando pouco acessível já que na maioria das vezes é exigido um considerável conhecimento musical do estudante. É possível perceber que o ensino individualizado se direciona a alunos cujo objetivo é o aprimoramento técnico.

¹ Localizado no bairro Rebouças, o Colégio Estadual João Turin desenvolve diversas atividades na área da Educação, envolvendo jovens e adolescentes que cursam os Ensino Fundamental e Médio.

A modalidade de ensino coletivo tem se mostrado válida e aos poucos tem conquistado mais espaço na realidade da educação musical. Segundo Cristina Tourinho, professora da Universidade Federal da Bahia, e defensora do ensino coletivo, o principal fator que o torna válido seria o fato de que mesmo em níveis diferentes é possível promover o “fazer musical”, já que o aprendizado pela imitação está fortemente presente no processo de desenvolvimento do estudante.

Sendo assim, mesmo estando desnivelado é possível observar o desenvolvimento de cada aluno, já que a coletividade auxilia em tal processo. Segundo ela, a motivação é a peça chave para o desenvolvimento do aprendizado. Segundo as palavras da própria educadora:

O ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos, escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem européia. Quase sempre exclui iniciantes, que não tiveram oportunidade de um contato anterior com o instrumento que desejam aprender. É possível afirmar que parte dos estudantes que inicia o aprendizado de um instrumento não se profissionaliza ou nem mesmo pensa neste aspecto. O prazer de extrair sons do seu instrumento é a fonte inicial de motivação.

Em outro artigo, a autora Diana Santiago, também professora da Universidade Federal da Bahia, que fala sobre aulas de piano em grupo, levanta um questionamento sobre o ensino instrumental ser individual e restritivo, quando deveria ser um direito de todos. Segundo Santiago (1989-1995) “nem todos os seres humanos nascem para servir à Música, porém, o inverso é verdadeiro: a Música é um direito de todos”, e as aulas em grupo oferecem essa possibilidade.



Com base em tais informações, é possível dizer que as aulas de instrumento realizadas na escola citada se mostraram satisfatórias, ofereceram oportunidades a todos os interessados, e o grupo se apresentou motivado e, acima de tudo, apto para trabalhar em equipe.

AULAS DE VIOLÃO

Optou-se por elaborar aulas voltadas para o aprendizado do violão popular. Desta forma foram abordadas a leitura de cifras e o aprendizado das famosas “levadas” do violão popular. Abaixo é possível conferir um exemplo de cifra. Em linhas gerais, é possível dizer que a cifra nada mais é do que a representação gráfica do braço do violão. Seria necessário observar, no entanto que esta se encontra na vertical. As linhas horizontais representam as cordas sendo que se deve ter em mente que a mais aguda se encontra na extrema esquerda, e a mais grave na extrema direita. Desta forma, da esquerda para direita teremos as cordas Mi (corda 1), Si (corda 2), Sol (corda 3), Ré (corda 4), Lá (corda 5) e Mi (corda 6). As linhas horizontais representam os trastes do violão que, por sua vez, dividem o braço em espaços denominados casas.

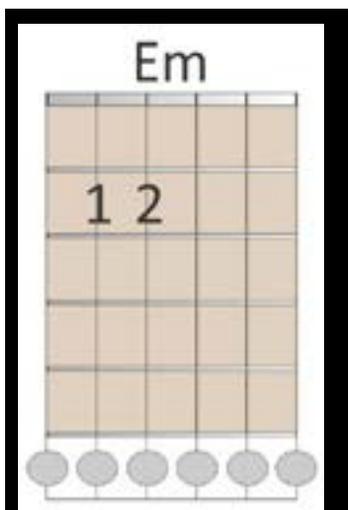


Imagem de uma cifra (Acorde de Mi menor), os números representam os dedos da mão esquerda: indicador (1), médio (2), anelar (3) e mínimo (4)

Desta forma, de cima para baixo temos casa 1, 2, 3, 4 e 5. Para evitar dúvidas em relação à visualização, os alunos foram orientados a colocar o violão de frente e no colo, pois desta forma seria possível comparar, de forma exata, o braço do violão com a cifra.

EXERCÍCIO DE LEVADAS RÍTMICAS (RITMO DE POP ROCK)

No tempo 1 é possível observar apenas uma flecha para baixo, ou seja neste momento a mão encosta apenas uma única vez no instrumento e o som perdura durante o tempo e o contratempo. No tempo 3, há um “X” que indica uma pausa no tempo, ou seja, a mão não encosta nas cordas durante o tempo, apenas no contratempo. Foram utilizadas, também, palavras para auxiliar na rítmica da música como:

“Tum”, para representar a semínima presente no tempo 1, neste tempo



a mão vai para baixo. “Quente” para representar o par de colcheias, nos tempos 2 e 4, neste caso, a mão descia na sílaba “Quen” e subia na “te”.

“Te”, para representar a colcheia no contratempo do tempo 3, neste caso a mão apenas toca no violão no contratempo. Excluiu-se desta forma a sílaba “Quen”.

Optou-se por acordes que não necessitavam de muita abertura de mão tais como os acordes: Mi maior (E), Mi menor (Em) Lá maior (A), Ré maior (D) e Si maior com sétima menor (B7). Para que tais acordes fossem trabalhados, escolheu-se as seguintes músicas: “Achy breaky heart” (Billy Ray Cyrus), “Johnny B. Goode” (Versão Cidade Negra), “Flores” (Titãs).

Estas cifras e melodias foram escolhidas como um passo a passo para a prática coletiva, pois além de serem músicas de fácil execução, também possuíam levadas mais animadas que acabaram despertando interesse por parte dos alunos.

1 E	2 E	3 E	4 E
↓	↓ ↑	X ↑	↓ ↑

LEGENDA: 1, 2, 3 e 4: Tempos E: Contratempos
 ↓ : Batida para baixo ↑ : Batida para cima X: Não há batida (Pausa)

AULAS DE TECLADO

Na elaboração das aulas de teclado, o ensino da leitura de cifra foi escolhido por ser mais simples e acessível. A montagem simplificada de acordes foi utilizada como recurso, para que cada aluno pudesse realizar a leitura da cifra sem necessidade de decorar todos os acordes. As músicas folclóricas foram selecionadas por terem menor quantidade de acordes, por fazerem parte do repertório existente no colégio, e também porque os alunos já tem familiaridade com as mesmas.

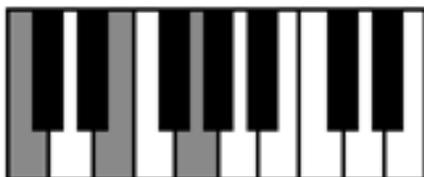
Primeiramente, foram trabalhadas as definições de: intervalo, tom e semitom, de forma prática e simplificada, visto que os alunos não terão aprofundamento técnico instrumental.

Intervalo: espaço entre dois sons. Semitom: menor distância entre dois sons. Tom: dois semitons.
--

Em seguida, foi ensinada por meio de uma pequena tabela, a montagem simplificada de acordes maiores e menores:

Acordes maiores	2 tons + 1 $\frac{1}{2}$ tom
Acordes menores	1 $\frac{1}{2}$ tom + 2 tons

Com base na tabela, foi proposto aos alunos colorir as teclas de um piano correspondentes ao acorde, para sua melhor visualização, como no exemplo abaixo:



C = Dó Maior

Depois de cada aluno preencher as teclas em cada desenho de teclado, eles puderam experimentar no próprio instrumento. Revezando, pois na escola havia apenas dois teclados.

Após a realização do exercício, iniciou-se o estudo de músicas folclóricas, começando com a música “Cai, cai, balão” e, posteriormente “Capelinha de melão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos foram satisfatórios, todos os alunos foram capazes de executar as músicas propostas. Foi possível constatar que as aulas em grupo, quando bem conduzidas, podem proporcionar grande índice de satisfação já que os próprios alunos se responsabilizam por motivar uns aos outros. Ocorreram apresentações em que o grupo de teclado e de violão puderam tocar juntamente, promovendo assim a interação entre ambos. No final do ano letivo, alguns alunos adquiriram seus próprios instrumentos e outros procuraram os bolsistas para perguntar a respeito de aulas fora do ambiente escolar fato este que comprova o interesse pelo aprofundamento dos estudos de Música.

REFERÊNCIAS

SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). **Revista da ABEM**. Este trabalho é uma condensação de dois outros citados nas Referências Bibliográficas, Santiago, 1991 e Santiago, 1992.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de instrumentos musicais**: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Campo Grande, 2007

TOURINHO, Cristina. **Estudos Exploratórios para Melhoria de Atividades Pedagógicas e Administrativas: Uma Experiência com Alunos do Curso de Graduação da Escola de Música da UFBA** . São Paulo, 2007

APRENDER MÚSICA COM JOGOS LÚDICOS DE ATENÇÃO.

**Andressa Klava
Islayne de Lima Mansano**

1. INTRODUÇÃO

No Colégio Estadual João Turin, inserimos no nosso planejamento de Leitura e composição rítmica em grupo, atividades do livro *Atividades lúdico musicais para a escola*, de Carmen Mettig Rocha. As atividades selecionadas foram “Jogos de atenção: com números” e “Jogos de atenção: mão direita, esquerda, juntas”. Foram realizadas em períodos de contraturno no Programa Mais Educação, onde as acadêmicas bolsistas cumprem uma parte da carga horária do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Por meio desta atividade, objetivou-se que os alunos adquirissem uma experiência sensível e estética que aprimorasse a aptidão musical. De maneira que, se desenvolvesse uma maior atenção, concentração e agilidade na leitura. Também se almejou que os envolvidos melhorassem em suas performances instrumentais nas práticas de conjunto, dirigidas pela supervisora, devido ao estudo direcionado do ritmo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CARMEM METTIG ROCHA

Carmen Mettig Rocha conheceu o educador musical Edgar Willems, quando este esteve no Brasil, nos anos de 1963, 1971 e 1972, e participou dos seus cursos de Educação Musical, recebendo do próprio educador “Le Certificat d’ Education Musicale”. E mais tarde, inseriu o Método Willems em suas propostas de ensino; sendo assim, é considerada uma representante e fiel continuadora do método Willems no Brasil. Europa, América Latina e alguns países da África, conhecem e aplicam os princípios de Willems. Esta metodologia visa uma forma de aprendizagem que vai do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, considerando o desenvolvimento psicológico da criança em suas diferentes etapas. Objetivando, uma educação do próprio indivíduo humano através da música, para formar alunos mais criativos, sensíveis e felizes. Assim, é possível que todas as crianças que não possuem formação musical, tenham a oportunidade de aprender música de uma maneira efetiva; trata-se não apenas de ensinar características da música, mas de estabelecer uma arte musical.

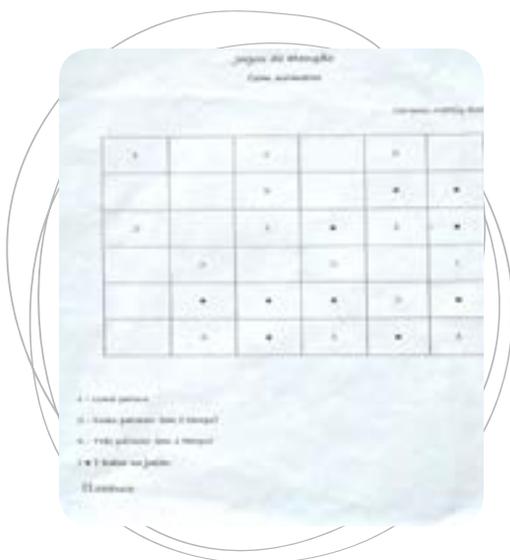


Para Willems, segundo Ilari (2011, p. 94),

O ritmo não pode ser apenas interpretado como qualidade motora: existe ritmo no voo de um pássaro (como o próprio Willems fez notar), na distribuição visual de uma obra plástica ou no canto gregoriano que, no entanto, induz à quietude e à mobilidade, através de uma concepção de ritmo que se traduz por fluência. O ritmo tem uma dimensão mental que permite a tomada de consciência dos fenômenos temporais e a elaboração de representações que se refletem no corpo que se movimenta [...].

Assim, os exercícios rítmicos devem priorizar o sentido rítmico, ou seja, se executar partindo do pressuposto de que a natureza em si imprime o ritmo, em suas mais variadas formas de existência. E simultaneamente usar aspectos da mente e do instinto, sendo livre para a imaginação e a criação.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE



31 - “JOGOS DE ATENÇÃO: COM NÚMEROS”

Para desenvolver esta atividade, partimos do quadro proposto no livro da Rocha, como se pode observar na ilustração acima e que foi escrita no quadro. Os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes e logo após, explicou-se as regras do jogo da seguinte maneira: cada quadrado do quadro geral correspondia a uma unidade de tempo – a semínima. Como os alunos eram iniciantes na musicalização, facilitamos o jogo e fizemos diferente da forma proposta pela educadora. Quando aparecia

o número 1 no quadrado, executávamos 1 palma. Quando aparecia o número dois, executávamos 2 palmas, porém cada uma com a mesma duração da primeira palma, como se fosse dois quadrados com o número 1. Assim, ao invés de se bater duas palmas em um mesmo quadrado, como indicado pela autora, aonde tinha o número dois no quadrado, executou-se duas palmas, no mesmo quadrado, ou seja, como se fossem duas semínimas seguidas. Portanto todas as palmas tinham a mesma duração

de tempo. Da mesma maneira foi feito com o quadrado que pedia três palmas em um tempo, tendo o número 3 nele, foi executado como se cada palma representasse um tempo cada uma, ou seja, 3 palmas de mesma duração. Já, os quadrados que indicavam “bater no joelho” e “silêncio”, foram efetuados da maneira indicada, ou seja, todos eles foram executados.

3.2 - “JOGOS DE ATENÇÃO: MÃO DIREITA, ESQUERDA, JUNTAS”



Também com a atividade acima já escrita no quadro, os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes. Por conseguinte, explicou-se da seguinte maneira: o quadro geral possuía quadrados com determinadas letras, as quais indicavam: d – mão direita, e – mão esquerda, j – mãos juntas. Sendo assim, cada quadrado deveria ser efetuado em um tempo. Além disso, o quadrado em branco representava o silêncio, ou seja, uma pausa de mesmo valor.

Este jogo, por apresentar mais facilidade para a execução dos indivíduos foi realizado exatamente conforme a indicação solicitada por Rocha.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS E REFLEXÕES PARA FUTURAS AULAS

A turma era composta por 30 alunos, de 10 a 13 anos de idade; sendo que, cada grupo, de quatro alunos, tinha a sua vez de executar os jogos, enquanto os demais assistiam. Se em algum momento o aluno tivesse dificuldade em executar a atividade de uma maneira correta, ele se retirava do jogo. Na iniciação musical, é imprescindível práticas lúdicas, como esses Jogos. Ainda, pode-se observar que, eles são voltados para o desenvolvimento de aspectos importantes na música, assim, cita-se Kebach (2013, p. 17):

A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colabore na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esse conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro.

Portanto, com esta atividade, obtiveram-se grande parte dos objetivos esperados. Os alunos se identificaram com a proposta, no sentido em que foi algo prazeroso para estes. Foi muito notável o desenvolvimento daqueles aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, pois, de acordo com Kebach (2013, p. 16): “Poderíamos, dizer que as crianças são pequenos artistas que inventam o mundo à sua maneira para a ele se adaptarem, por meio do jogo simbólico”. Além disso, as crianças alcançaram uma maior desenvoltura nas práticas de conjunto de percussão, ministradas pela supervisora Juliana Carla Ignatowicz.

Todavia, o objetivo da execução do andamento, dado pela bolsista, não foi alcançado de maneira como se esperava. E ainda, houve bastante dificuldade na interpretação dos quadrados que indicavam pausas de um tempo. Sendo que, isto depende, em grande parte, do professor, conforme Kebach (2013, p. 17): “a importância de o professor estar consciente do desenvolvimento das condutas musicais infantis para proporcionar cada vez mais situações que permitam a criança desenvolver suas habilidades musicais, o que acontece normalmente por meio de jogos e brincadeiras”.

Desta maneira, as perspectivas futuras visam criar outras maneiras de apresentar a execução dos Jogos, conforme foram propostos por Rocha, procurando dar maior entendimento dos objetivos. Mas, procurando sempre dar ênfase a criatividade e o desenvolvimento de cada especificidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ILARI, Teresa Mateiro Beatriz (Org.). Um pioneiro da educação musical, por Enny Parejo. In: _____. **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011. cap. 3, p. 89-123.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Carmen Mettig Rocha**. Disponível em: <http://www.musicaiem.com.br/carmen_mettig.asp>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (Org.). Concepções da infância e seus reflexos na educação musical. In: _____. **Expressão musical na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação. 2013. cap. 1, p. 13-17.
- MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4 ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.
- ROCHA, Carmen Mettig. **Atividades lúdico musicais para a escola**. Salvador: IEM (Instituto de Educação Musical), 2011.
- _____. **Educação musical Willems: síntese**. Disponível em: <<http://www.musicaiem.com.br/textos/carmen.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2015.



A esquerda: "jogos de atenção: mão direita, esquerda, juntas".
À direita: "jogos de atenção: com números".



Explicação dos "Jogos" aos alunos.



PRIMEIRAS NOTAS NO VIOLINO

Aleida Mopi Lafuente

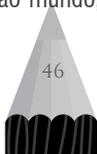
VIOLINO E ESCOLA – O PRIMEIRO ENCONTRO

O enredo a seguir trata da união de duas iniciativas de grande valor para a comunidade em geral - o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - 2014) e o Programa Mais Educação, ambos constituindo estratégias do Governo Federal com objetivos correlatos: antecipar o vínculo entre futuros professores e a Rede Pública de Ensino, intuito do PIBID, e promover a Educação Integral na escola pública brasileira, ideal no qual o Programa Mais Educação encontra motivação para manter-se em pleno funcionamento. A universidade pública, representada nesta situação em particular pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), juntamente aos dois programas vem a formar a tríade que dá sustento à atividade proposta – o Ensino do Violino. Eis, então, a instauração de uma nova ideia, acolhida pelo Colégio Estadual João Turin, na cidade de Curitiba – Paraná.

Uma vez apresentada à perspectiva do Ensino do Violino como extensão das atividades já oferecidas aos alunos atendidos pelo Programa Mais Educação, bateu à minha porta com entusiasmo a necessidade de elaborar um Plano de Aula aplicável ao tempo e espaço das instituições de ensino administradas pelo Estado. À luz dos inestimáveis ensinamentos de Leopold Auer e Max Rostal, pedagogos do violino de destacada proeminência, ganhou forma e tessitura a estrutura que atenderia às demandas intrínsecas ao fazer musical com e pelo violino.

O mais ilustre princípio de Leopold Auer é premissa onipresente em cada intenção externada pelo professor rumo a novas conquistas na aprendizagem do instrumento. Tal princípio traduz-se no seguinte epítome - combinar as necessidades técnicas com as musicais, ministrando a soma liberal e progressiva de técnica em consonância com pequenas peças melódicas que sejam interessantes ao pupilo, e concomitantemente, acostumar seu ouvido desde um princípio às impressões musicais agradáveis e gratificantes.

Sob o ângulo complementar de um ponto de vista adequado ao tema, é esperada a integração do educando ao mundo, doravante o contraponto criado com



diferentes formas de conhecimento e o contato do ser humano com o universo poético e plural do qual a Música faz parte. A Música é, de fato, uma linguagem rica e sugestiva, e constitui, assim como a Língua Portuguesa ou Matemática, um sistema de ordenação de pensamento. Desta modo, quem exerce a sua musicalidade em seu pleno potencial, é capaz de articular sofisticadas linhas de raciocínio, firmando uma postura em relação às problemáticas do mundo.

O QUE ENSINAR?

Estabelecidas a fundamentação teórica e as metas a serem cumpridas, fez-se a escolha do conteúdo a ser abordado com base no Método de Violino desenvolvido por Maia Bang, cuja admiração pelo Professor Leopold Auer a fez tomar emprestados de tal mestre muitos de seus princípios. A elaboração de um conteúdo flexível e integrador que fosse propício à consolidação do conhecimento sobre o instrumento foi deveras desafiador, considerando suas devidas particularidades por não tratar-se de uma experiência convencional no Brasil. O conteúdo foi desmembrado em tópicos para melhor apreensão de sua abrangência e especificidades:

O VIOLINO E O ARCO & AS PARTES QUE OS COMPÕEM

Considerável importância deve-se dar à identificação das partes componentes do violino e do arco, pois é essencial ao processo de familiarização entre aluno e instrumento, resultando num tocar confiante e expressivo.

OS MAIS SIMPLES RUDIMENTOS DA MÚSICA/ AS NOTAS, SUAS FORMAS, E VALORES

Necessário é, antes de dar início ao uso do violino e do arco, apreender de que modo a música para violino está escrita e adquirir uma ideia abrangente de todos os caracteres e sinais, a fim de que o estudante possa interpretar e reproduzir os trabalhos dos compositores.

DE QUE MODO DEVE-SE SEGURAR O VIOLINO E O ARCO

É tangente à postura correta do corpo ao tocar o violino. O principiante deve atentar às regras ensinadas - o desenvolvimento e o aprimoramento de uma consciência corporal ativa advêm dessas instruções, culminando numa produção sonora pura. Sempre se deve tocar de uma maneira natural, sem executar qualquer gesticulação que cause dano à integridade física do instrumentista. A percepção apurada dos movimentos corporais também permite ao estudante corrigir com maior facilidade possíveis erros, o que irá contribuir para uma autoavaliação mais eficaz.

MODO DE CONDUZIR O ARCO CORRETAMENTE

O arco é de importância inestimável para o violinista, pois dele se necessita para conseguir tom harmonioso e cantante. Os primeiros princípios do arqueo consistem em mover o arco através das cordas paralelo ao cavalete, de maneira suave e ligeira, mantendo-o no mesmo ponto de contato. Todos os movimentos devem ser executados com natural liberdade e flexibilidade – evitando tensões físicas.

POSIÇÃO E AÇÃO DOS DEDOS DA MÃO ESQUERDA

Auer apud Bang (1919, p. 32) destaca que “Os dedos da mão esquerda completamente desenvolvidos e amestrados deveriam ser tão fortes e seguros como se fossem feitos de ferro”. O renomado professor cujos discípulos foram brilhantes, como Jascha Heifetz e Mischa Elman, considera a forte pressão dos dedos sobre as cordas um dos fundamentos mais essenciais para tocar bem o violino. Deve-se inculcar sua importância ao aluno sempre que possível, pois a digitação precisa proporciona, em efeito, os fundamentos da futura habilidade artística e técnica da mão esquerda.

ESCALAS

O Sistema de Escalas apresentado por Carl Flesch é o referencial pedagógico adotado para a execução das duas primeiras escalas a serem estudadas - Lá Maior e Ré Maior. Sua forma concisa e universal sustenta um método de prática flexível e benéfico para o desenvolvimento da técnica em geral.

COMO ENSINAR E SUA RENOVAÇÃO CONSTANTE

O ensino do instrumento se dá com apoio em aulas em grupo composto pelos estudantes interessados que já possuem violino próprio - são propostos modelos a serem observados pelos alunos, no tangente ao modo de tocar e à aquisição de habilidades rítmicas e melódicas. O diálogo entre aluno e professor é entendido como fator fundamental para a aprendizagem, bem como o diálogo entre os alunos, uma vez que as experiências compartilhadas favorecem o convívio e estimulam o principiante a refletir sobre a sua prática e atitude perante o instrumento.

No presente Plano de Aula, é tomado como referência para o trabalho da técnica instrumental o livro “Building Blocks” de Craig Duncan, cuja série de exercícios releva a memorização das notas em cada corda e suas respectivas digitações (primeiro, segundo ou terceiro dedo), beneficiando a desenvoltura da mão esquerda. Simultaneamente ao trabalho da técnica, é iniciada a formação do repertório, o qual inclui canções do Folclore Brasileiro adaptadas para o violino, como “Marcha Soldado” e “Atirei o Pau no Gato”, e músicas do primeiro volume da Escola de Violino Suzuki.

À apresentação em recitais é atribuído valor considerável, pois além de crucial para o amadurecimento artístico do musicista, também promove a comunhão entre Escola e Comunidade, que é assídua aos eventos culturais nos quais tomam parte as crianças e jovens. O grupo de violinos, em companhia dos alunos de teclado, já tocou na presença de pais, professores e alunos em várias ocasiões, o que confirma o reconhecimento mútuo de esforços família-Escola.

UMA VISÃO CONSTRUTIVA E UM PLANO RELEVANTE

A título de considerações finais, a realização desta atividade vem a contribuir para a formação docente na medida em que exige reflexão sobre a necessidade de se elaborar um plano de ensino consistente, de qualidade, e acima de tudo, perfeitamente aplicável, atendendo às necessidades particulares de cada aluno. Somado a isto, ainda há o grande benefício do convívio com o aluno, que tornará possível a construção de uma identidade profissional já no início da vida acadêmica. Assim já escrito pelo grande educador musical suíço Dalcroze, é inegável a função social do professor de Música - nele devemos reconhecer a qualificação e as aptidões musicais que tão peculiares são à sua figura. Que as boas heranças do passado se mantenham vivas no presente e que este nos dê muitos frutos é o desejo manifestado pelo Ensino da Música.

REFERÊNCIAS

- BANG, Maia. **Maia Bang violin method**: provided with original exercises and suggestions by Leopold Auer & based on his teaching principles: Part I. New York: Carl Fischer, 1919.
- DUNCAN, Craig. **Technical studies for beginning violin**. Pacific: Mel Bay Publications, 1991.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2ª Edição atualizada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. 2ª Edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- SUZUKI, Shinichi. **Suzuki violin school**: violin part, volume 1. Revised edition. Miami: Summy-Birchard, 2007.

**FOTOGRAFIAS REGISTRADAS DURANTE A AULA DE VIOLINO DO
DIA 25.07.2014**



PRÁTICA EM CONJUNTO NO ENSINO DE MÚSICA CURRICULAR

Felipe Biesek de Novaes
Livia Ribeiro Silva



Acreditamos que a socialização no ambiente escolar é extrema importância e também que essa é uma das melhores maneiras de formar um cidadão consciente. Com essa reflexão e com o respaldo da experiência em sala de aula, esse relato mostra as dificuldades e acertos vivenciados.

Como alunos bolsistas do programa PIBID – UNESPAR tivemos a oportunidade de atuar como professores de música em sala de aula, com turmas regulares do ensino médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP). O colégio possui ótima estrutura, onde já é reconhecida a importância da arte no desenvolvimento humano de cada indivíduo. Dessa forma, as ferramentas necessárias para o ensino prático de música (e da maioria das demais matérias, como artes visuais e física, por exemplo) possuem qualidade e funcionalidade.

O colégio possui um núcleo de ensino de artes denominado “Escolinha de artes”, onde são realizadas as aulas de artes e também são ofertados cursos de arte para a comunidade. Dentro deste espaço existe um estúdio, chamado de “Laboratório do Som” no material didático que produzimos dedicado a ele. Neste espaço constam alguns instrumentos (piano, instrumentos de percussão e violões), equipamentos para gravação (microfones e fones profissionais), equipamentos de edição (computador e softwares) e captação profissional (mesas de som), além de tratamento acústico (absorção de frequências graves, médias e agudas).

Visando a interação de música com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), trabalhamos no primeiro semestre letivo com as turmas do primeiro ano do ensino médio dentro do estúdio, onde a proposta do professor de arte era que os alunos pudessem escrever e gravar uma história, no formato de radionovela. Neste processo, foram apresentados aos alunos elementos de edição de áudio, posições da microfonação, além de conteúdos musicais (como trilha sonora, impostação vocal, expressividade, ritmo, sincronia, etc.) Porém, notamos que a interação dos alunos com a música ainda estava numa fase muito superficial, e no segundo semestre trabalhamos



a prática musical de conjunto em sala de aula com turmas do segundo ano do ensino médio.

Quando pensamos em prática de conjunto no âmbito da educação musical coletiva escolar imediatamente imaginamos, dentre as possibilidades existentes, um coro e/ou uma fanfarra, pois são práticas recorrentes no cenário escolar. Estas duas práticas se mostram extremamente eficazes no ensino musical, mas atendem apenas dois públicos: os que gostam de cantar e os que gostam de instrumentos de percussão. Porém, apenas estas possibilidades não suprem a demanda de interesses musicais apresentados pelos alunos. E foi este o nosso caso.

Beineke (2003) ao discutir sobre a prática musical em conjunto na educação básica, salienta que “relacionada à concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos está a idéia de que o sujeito precisa se relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo” (BEINEKE, 2003, p. 87)

Antes de partirmos para a prática musical, tivemos algumas aulas e discussões sobre música, aspectos teóricos musicais, estéticos, e percebemos que optar por apenas uma abordagem de prática em conjunto não seria proveitoso para o grupo. Então, inicialmente separamos a turma em dois grupos, onde os alunos conheceriam um pouco mais sobre canto e percussão. Após algumas aulas, readequamos a turma pequenos grupos, onde cada grupo iria trabalhar com um determinado instrumento dentre voz, violão, flauta, percussão, metalofone e piano (é importante ressaltar que cada aluno teve a autonomia de escolher os grupos que mais lhe agradavam). Dessa maneira pudemos inserir a individualidade dentro da coletividade, e apresentamos uma rápida introdução histórica e teórica sobre música e instrumentos musicais.

A estrutura da aula de música baseia-se em - apreciação, execução, composição. Segundo Hentschke e Del Ben (2003) “as atividades de composição, execução e apreciação são aquelas que propiciam um envolvimento direto com a música, 5 Dados obtidos do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música da UEM possibilitando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 180).

Os alunos apresentaram um desenvolvimento rápido, então propusemos um desafio à eles: estruturar um arranjo da música “Kumbaya” (peça sul-africana) com todos os instrumentos trabalhados (voz, violão, flauta, percussão, metalofone e piano) e gravar esta peça.

Muitos deles tiveram o primeiro contato com o instrumento durante as aulas e, quase a totalidade deles, com a notação musical. No decorrer do semestre, cada aluno aprendeu a tocar a parte concebida para seu instrumento (partes essas que nós,

bolsistas e alunos, construímos juntos). O processo foi relativamente rápido, o que possibilitou a reunião da turma para todos tocarem juntos.

Em ensaios de uma hora aula (50 minutos) abordamos aspectos de fraseado e ritmos de gênero da música africana, além de pesquisas realizadas pelos alunos sobre a música “Kumbaya”, que facilitou a compreensão da música e possibilitou vários recursos interpretativos. É importante destacar que esse rápido desenvolvimento foi uma surpresa e somente por culpa disso conseguimos entrar em questões bastante avançadas sobre execução, interpretação, e estética.

Como resultado do trabalho, fomos convidados a apresentar a peça para outros alunos do colégio e logo após gravamos o arranjo, podendo oferecer aos alunos o produto final dessa experiência.

Percebemos que devemos dedicar mais reflexão e ação no âmbito da prática em conjunto. Essa forma de ensinar e aprender música resulta em um processo mais completo do que em uma aula individual, pois possibilita aos alunos trocar informações e experiências entre si. Conversas que ajudam a resolver questionamentos incitados em aula, e não somente em sala de aula, mas fora dela também. Essa curiosidade demonstrada pelos alunos deve ser aproveitada ao máximo pelos professores para não deixar uma potencialidade passar despercebida e adormecer em um aluno, por não atentar para a real importância da criatividade e do companheirismo, não somente em sala de aula mas na vida cotidiana dos estudantes e da comunidade.

REFERÊNCIAS

ÁBILA, Fernanda. Novas tecnologias na educação. **Revista aprendizagem**, ano 4n. 20. Pinhais? Melo, 2010, p. 35.

BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BEINEKE, Viviane. **O ensino de flauta doce na educação fundamental**. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL

FOLQUE, Maria da Assunção. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Revista Pátio, Educação Infantil**: Penso Editora, set. 2011, n. 28 p.9.

HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189

SOUZA, Jusamara. **Caminhos para a construção de uma outra didática da música**. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: PPGMúsica/UFRGS, 2000. p. 173-185.



BINGO MUSICAL: CONCEITOS E ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

*Joice Cequella Fontes
Pamela Lopes Nunes
Sabine Janzen*

INTRODUÇÃO

O jogo como instrumento pedagógico é usado nos mais diversos âmbitos de ensino, por ser facilmente aceito pelos alunos, pela maneira divertida e movimentada de se aprender. O brincar/jogar estimula a imaginação, propõe resolução de possíveis problemas, ensina que as vezes se perde e as vezes se ganha algo, ludicamente além do conteúdo que se objetiva transmitir, prepara o ser para as diversas situações diárias. Em música não é diferente, pedagogos musicais como Dalcroze, Orff e Willems estimulam o ensino dos elementos musicais através do movimento, do desafio ao aluno e da vivência. A partir desses elementos Parejo considera que:

A vivência musical como fio condutor de toda a aprendizagem. Enfatiza que “é muito importante que a criança (aluno) viva os fatos musicais antes do tomar consciência deles”. Primeiramente é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela. (Parejo Apud Willems 2011, p. 103)

Curiosidade e conhecimento são duas coisas que estão intimamente conectadas. Sem a curiosidade não há busca por um novo saber, nem tampouco crescimento pessoal que nos torne cidadãos melhores, capazes de transformar a sociedade na qual vivemos em um ambiente mais saudável e promissor. Tratando-se da prática docente, profissão na qual obtém grande porcentagem na mudança de uma sociedade, a curiosidade e a eterna busca pelo conhecimento são valores imprescindíveis para um profissional de competência. E é dentro da própria Universidade, no alicerce do futuro profissional, que estas questões devem ser mais do que nunca fundamentadas.

A troca de informações, de diferentes conteúdos e as mais diversas experiências são algumas das possibilidades que os bolsistas acadêmicos do PIBID – EM-BAP/UNESPAR puderam vivenciar no I Seminário e III Encontro do Pibid/Unespar, na cidade de Paranaguá, em 2014. Tais fatos citados acima, associados com a enorme

curiosidade intrínseca aos bolsistas, ocasionaram uma nova bagagem de conhecimento, inclusive interdisciplinar.

Tivemos a grande oportunidade de mostrar aos outros bolsistas um pouco de nosso trabalho através da oficina “Bingo Musical”, atividade desenvolvida no Colégio Estadual Hildebrando de Araújo. A ideia de levar o jogo para o evento logo foi aceita por acadêmicos, supervisora e coordenadora, em decorrência dos resultados positivos alcançados em sala de aula. O Bingo Musical foi aplicado pela primeira vez nas aulas de música do Programa Mais Educação do colégio, na qual leva o nome de “Musicalização na Escola”. Na sequência, resolvemos fazer uma experiência desta atividade em sala de aula, na disciplina de Arte (figura 1 e 2). Os resultados alcançados foram satisfatórios, visto que a atividade se adequou tanto nas aulas extracurriculares quanto em sala de aula.

O QUE É?

A ideia inicial tem o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno a respeito da existência dos mais diversificados instrumentos musicais, mostrando um pouco de todos os períodos e épocas, inclusive os populares brasileiros, como o pandeiro, o berimbau, cavaquinho e a viola caipira. Além disso, é uma atividade com fácil acesso de materiais para sua realização. De forma lúdica e dinâmica, o aluno começa a assimilar e reconhecer os instrumentos através de imagens, mímicas e sons.

É importante ressaltar que como requisito para aplicação do jogo, deve-se trabalhar anteriormente com os alunos sobre os instrumentos musicais, abordando a história e peculiaridades. As aulas precedentes ao jogo podem ser divididas conforme a variedade de instrumentos que se pretende trabalhar com os alunos. O planejamento que mais se adequou aos nossos interesses foi a divisão de duas aulas, cada uma com cinquenta minutos de duração. Na primeira aula começamos a abordar os instrumentos da família ou naipes das cordas e iniciamos alguns dos instrumentos de sopro. Na segunda aula finalizamos com os instrumentos de sopro e percussão. Além dos instrumentos musicais, intercalamos o conteúdo sobre os elementos formais da música como o timbre, duração, harmonia e melodia.

Como recursos, utilizamos imagens impressas de cada instrumento, na qual colávamos no quadro conforme ia sendo abordado, imagens em slide apresentadas na Tv PenDrive, na qual também continha um pouco da história e peculiaridades de cada instrumento, e por fim, também utilizamos áudios que tinham em média 10 segundos, para que os alunos apreciassem os timbres de cada um. Ao final da segunda aula, fizemos com os alunos a apreciação de três vídeos, cada um abordando uma orquestra com os naipes apresentados: cordas, sopros e percussão. Vale frisar que cada recurso adotado em aula foi utilizado na realização do jogo.

CONFEÇÃO DO BINGO MUSICAL

Mônica Zewe Uriarte comenta em seu artigo “O Papel e a Importância da Educação Musical na Escola Regular Brasileira” que deve-se sempre trabalhar conteúdos práticos paralelamente com conteúdos teóricos. No caso do Bingo Musical, a parte teórica da atividade foi a apresentação dos instrumentos musicais, já citado anteriormente, e a prática foi o Bingo em si, que além da dinâmica do jogo, exige memória visual e auditiva e envolve a confecção das cartelas pelos próprios alunos, trabalhando a motricidade, interdisciplinares e dinâmicas.

Uriarte Apud Eco diz que “toda forma de arte fundamenta seu valor justamente numa novidade de organização do material disponível” No caso da confecção do Bingo Musical, o material disponível é aquele mais comum encontrado nas escolas: papel sulfite e uma caneta. Após a apresentação dos instrumentos musicais, são distribuídos folhas de papel sulfite entre a turma. A folha deve ser dobrada 4 vezes, de forma que o papel tenha uma divisão de 16 partes onde os alunos devem colocar o nome dos instrumentos apresentados na aula em cada divisória. O professor entrega filetes de papel, que o aluno deve picotar para marcar os instrumentos que serão “cantados” no bingo. E a partir daí o Bingo Musical pode ser iniciado.

Ao “cantar” o bingo, pode-se utilizar várias maneiras para apresentar cada instrumento: através de áudios já gravados, imagens, mímica de como esse instrumento é tocado, imitação do timbre, descrição do instrumento, pertencente a determinado naipe. O aluno além de assimilar qual instrumento está sendo “cantado”, deve analisar se escreveu o nome do instrumento em sua cartela. Quem fizer a pontuação máxima por primeiro, pode escolher algum colega para cumprir um desafio, que no caso é escolher um instrumento que ele deve “tocar” em sala – fazer uma mímica e o som, com a boca mesmo, que esse instrumento faz, ou para alunos mais introvertidos, pode contar um pouco sobre o que aprendeu sobre ele.

Ao realizar essa oficina no I Seminário e III Encontro do Pibid/Unespar, o mais interessante foi a interdisciplinaridade existente naquele momento: bolsistas que cursavam matemática, pedagogia, biologia e outros cursos, estavam presentes e participaram com animação e foi visível como se divertiram (figura 3 e 4). Foi lembrado que eles poderiam adaptar o bingo na disciplina deles, por ser um material simples e versátil. Sobre a utilização de recursos simbólicos para a aprendizagem, Uriarte disse que: “As artes em geral, e nesse caso específico, a música, estão diretamente ligadas a objetos simbólicos, que são desmistificados através da descoberta, da apreensão e da exteriorização dos mesmos” (URIARTE, 2005).

E foi dessa forma, através do Bingo Musical, tanto com os colegas bolsistas em Paranaguá, quanto com os alunos no Colégio Estadual Hildebrando de Araújo,

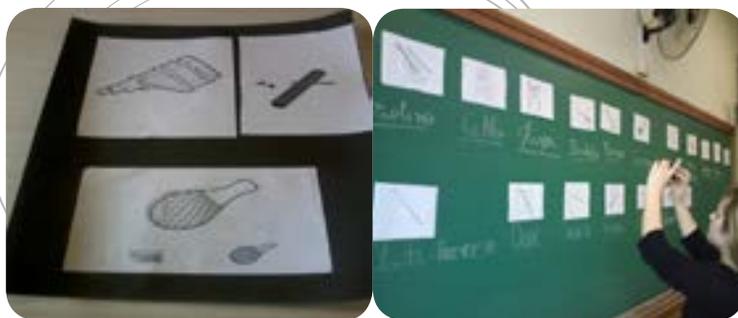
que os instrumentos musicais de orquestra e os instrumentos mais comuns na música popular brasileira foram desmistificados e aqueles que participaram puderam se aproximar um pouco mais dessa tão bela linguagem.

REFERÊNCIAS

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org) et all. Pedagogias em educação musical. In cap. 3 **Edgar Willens, um pioneiro em educação musical**, PAREJO, Enny. Ipebex, Curitiba/PR, 2011, p. 103.

URIARTE, Mônica Zewe. O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. In: **Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/monica_uarte.pdf>. Acesso em 02.02.2015.

Figuras



Figuras 1 e 2



Figuras 3 e 4



JOGOS COLETIVOS MOTIVAM E ATRAEM NAS AULAS DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO

Graciele Dellalibera de Mello

INTRODUÇÃO

A sala de aula atual ainda tem poucos atrativos para os estudantes e é possível se comprovar o fato quando os professores são colocados no lugar dos educandos. Durante as capacitações em semana pedagógica, que se assemelham ao dia a dia das aulas, os mestres podem se lembrar do quanto é penoso ficar sentado durante 4 horas, tendo apenas 15 minutos de intervalo. O Correio Braziliense cita esse fato em sua matéria “Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio”, na seção Eu, Estudante:

A escola não consegue mais atrair o jovem brasileiro, e o que prova isso são as estatísticas do Ministério da Educação (MEC). Segundo a pasta, a quantidade de matrículas no ensino médio caiu de 8,7 milhões para 8,3 milhões na última década (2002-2012). (...) Os estudantes desejam atividades mais práticas e alegam que exemplos do cotidiano usados em sala de aula facilitariam o aprendizado.

É fato que são necessárias conexões com estes educandos, novos formatos que lhes chamem a atenção, que lhes aproximem do professor e do conteúdo. Segundo especialistas no assunto e eles próprios (adolescentes), uma das formas de se fazer isso seria utilizar-se da tecnologia. Segundo, Maria E. Bianconcini de Almeida, na revista Educar para Crescer, “Em um mundo cada vez mais globalizado, utilizar as **novas tecnologias** de forma integrada ao **projeto pedagógico** é uma maneira de se aproximar da geração que está nos bancos escolares”.

Portanto, o vídeo e as imagens digitalizadas são os recursos mais aclamados e utilizados para ilustrar aulas e torna-las mais dinâmicas. Contudo, existem dois problemas: seu uso exagerado também acaba tornando o recurso enfadonho e nem todas as escolas tem a seu dispor os recursos tecnológicos necessários. Muitas escolas têm computadores, televisores e projetores sucateados e/ou em número insuficiente para a quantidade de turmas e nem sempre a rede de internet funciona. Exige-se o uso de recursos tecnológicos contudo nem sempre ele será sinônimo de sucesso.

O simples fato de usar um vídeo não significa que teremos a total e real aprendizagem dos alunos, tudo continua dependendo do quanto o professor consegue instigar o assunto com um vídeo ou imagem. No dia-a-dia dos alunos, o uso do celular e dos *tablets* tornou banal as imagens, vídeos e muitos jogos interativos virtuais. Conforme nos diz Bianconcini, “(...) geralmente os estudantes, inclusive de escolas públicas, têm celular e o levam a todos os lugares. Ele é o instrumento mais usado pela população brasileira(...)”, ou seja, por vezes, o professor ao converter um vídeo ou utilizar-se de um filme não está inovando em nada e sim utilizando as ferramentas mais comuns do mundo para os educandos. Portanto, nem tudo que parece novo para si é de fato novo para o outro, no caso dos alunos, a tecnologia como recurso didático se mal utilizada pode ser entediante ou não comunicar o necessário.

Outro fator que se nota é que o uso excessivo desses aparatos tecnológicos tem tornado o individualismo uma pauta recorrente na vida dos alunos. Cada vez mais se utilizam do recurso tecnológico para se relacionar virtualmente: *facebook*, *what's app*, jogos. A antiga interatividade, do olho-no-olho, tem diminuído entre os jovens na proporção contrária em que cresce a virtual. Podemos notar esse uso do aparato tecnológico em todos os segmentos sociais na seguinte matéria do Correio Braziliense, intitulado “Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio”:

Os adolescentes ouvidos demonstraram ainda estar totalmente conectados às novas tecnologias. Mesmo vindos de famílias com rendas muito reduzidas — 46,6% das famílias dos jovens entrevistados possuem uma renda inferior a R\$ 1.500 —, 70,7% têm acesso à internet em casa. Mais da metade dele, isto é, 57,6% usam celular e tablet para entrar em sites e redes sociais.

Quando nos focamos apenas na tecnologia acabamos esquecendo de outros recursos simples, como os jogos, por exemplo. Os jogos coletivos em sala de aula servem para apresentar, fixar e discutir um conteúdo.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1971, p. 33, apud STRAPASSON, 2011, p.12)

Ao mesmo tempo que permitem uma gama de possibilidades de uso didático, os jogos também promovem uma interação real entre os jovens sem que esta seja mediada por um dispositivo:

É a ocasião de interiorização de atitudes, de tomar iniciativas pessoais e de dar respostas aos demais. Por momentos, divergindo do grupo, assumindo

compromissos de lealdade com outros, o jogo apresenta situações próprias para descobrir-se “como” o outro ou “diferente” dos outros: ambas as percepções são necessárias para ir construindo suas próprias referências. (DINELLO, 2004, p. 19 apud STRAPASSON, 2011, p.)

Quando se introduz o jogo coletivo numa sala de adolescentes, tiramos o foco da internet e dos demais derivados do celular, fazemos os educandos se moverem em sala e terem um contato mais elaborado entre si. A princípio, a ideia parece muito simples posto que o jogo é algo tido como ‘normal e recorrente’ entre crianças e adolescentes. Porém cada vez mais os jovens têm deixado de lado jogos físicos por jogadas no celular, *tablet* ou computador. Durante as atividades do grupo de acadêmicos bolsistas Ernani Cristino dos Santos, Izabel Guarda Dummer, Karina Pereira Melo, Rosalina Corazza dos Santos do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID, da UNESPAR-Campus de Curitiba I- Embap, realizado no Colégio Estadual Conselheiro Zacarias. Dois jogos foram aplicados nas aulas de Artes do Ensino Médio. O primeiro foi um quebra-cabeças que contava com a imagem da múmia inca “Donzela” e serviu para aproximar os alunos do 3º ano do Ensino Médio dos estagiários, do conteúdo e dos próprios colegas. O fato de se aproximarem para montar um único quebra-cabeças desconstruiu o grupo de um modo simples e melhorou a comunicação entre eles. O assunto discutido eram os povos chamados pré-colombianos (maias, astecas e incas) e seu legado artístico/cultural com foco nos objetos cerâmicos para a produção de peças em argila. Após a montagem os estagiários do projeto PIBID ensinaram a turma a construir uma esteca alternativa (com cliques de papel presos a palitos de sorvete) e a técnica de rolinhos na construção de peças de argila.

O segundo jogo deveria finalizar a aplicação do material criado a partir da proposta feita pela coordenadora do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID, Vivian Leticia Busnardo Marques: a criação de um jogo físico aliado ao conteúdo da professora supervisora Graciele D. de Mello. Ao longo de um mês todo os alunos do 2º ano do Ensino Médio conheceram um pouco mais sobre a fotografia: histórico, funcionamento da câmera, estudo sobre luz, pesquisa prática sobre ângulos e gêneros fotográficos. O conteúdo serviu para treinar o olhar dos educandos e embasar o trabalho dos acadêmicos bolsistas para a criação do jogo. O jogo criado foi intitulado “Instante Fotográfico” e consistia em cartas/foto tiradas em várias partes e ângulos do C. E. Conselheiro Zacarias.

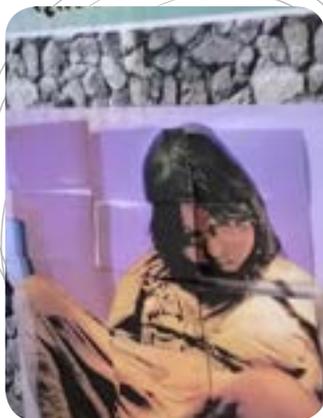


Figura 1 - Quebra-cabeças. Imagens da autora.

Abaixo seguem as regras:

Regras:

- cada grupo terá 10 minutos para fotografar;
- apenas 1 fotógrafo por grupo;
- as fotos devem ser tiradas no mesmo ângulo ou similar ao da carta;
- cada fotografia vale 01 ponto;
- fotografias tiradas antes/depois do tempo não valem.

A turma foi dividida em grupos que recebiam 5 cartas/foto e deveriam procurar as imagens pelo colégio. Assim que as encontravam retratavam a mesma cena e seguiam até encontrar as demais. Abaixo duas das fotografias que viraram cartas do jogo em questão e, na terceira imagem temos o kit do “Instante Fotográfico”, criação dos bolsistas acadêmicos do Subprojeto de Artes Visuais – PIBID em 2014.



Figura 2 - Cartas/foto feitas pelos bolsistas acadêmicos - PIBID Fonte: Slides dos bolsistas acadêmicos - PIBID

Ao final do tempo estipulado, todos os alunos paravam e mostravam suas fotos para serem computadas como válidas ou inválidas pelos bolsistas acadêmicos do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID. Os alunos do ensino médio/jogadores tinham 5 cartas para fotografar, entretanto acabavam pedindo para que o jogo continuasse e rapidamente os aplicadores resolveram trocar as cartas já fotografadas entre os grupos. Assim foi possível continuar a competição e a busca por mais ângulos fotográficos.



Figura 3 - Alunos do C.E. Conselheiro Zacarias jogando Instante Fotográfico. Imagens da autora.

CONCLUSÃO

O jogo foi tão bem aceito pelos alunos que se prolongou por duas aulas ao invés de uma (proposta inicial). Tanto os bolsistas acadêmicos do subprojeto de Artes Visuais - PIBID quanto à professora supervisora ficaram animados e um tanto surpresos com a empolgação dos educandos durante a dinâmica do jogo. Através do jogo “Instante Fotográfico”, vários aspectos puderam ser reforçados: o trabalho em equipe, o olhar, a técnica, o uso de equipamento, a paciência e o respeito aos demais competidores e aplicadores do jogo. A pontuação da equipe vencedora foi premiada com meio ponto na média do bimestre.



É importante salientar que os alunos se permitiram jogar e participar da proposta feita pelos bolsistas acadêmicos do Subprojeto, espontânea e prontamente. Através desse momento lúdico foi possível perceber que nem sempre é preciso utilizar-se de recursos altamente tecnológicos para criar um material didático funcional e atraente, ou seja, um jogo físico pode chamar a atenção dos adolescentes e promover debate, pesquisa e criação nas aulas de arte. Segundo Ana Ruth Starepravo, na Revista Nova Escola, “um bom jogo é desafiador, permite a interação entre os participantes e mostra a eles se alcançaram seu objetivo sem que o professor precise dar essa indicação” e foi o que aconteceu durante a aplicação do jogo “Instante Fotográfico” no C. E. Conselheiro Zacarias em 2014. Os alunos não se questionaram sobre o formato, a aplicação e as regras porque o jogo estava muito bem relacionado ao conteúdo trabalhado anteriormente em sala de aula. O jogo se transformou na etapa final de um processo sobre fotografia tornando-se um momento de aprendizado e revisão de conteúdo efetivo.

REFERÊNCIAS

Arte – Ensino Médio/vários autores. Curitiba: SEED, 2006.

CASTANHO, Flávia Alonço. **Revista Nova Escola**, mar. de 2013. Seção Gente que educa. Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-de-especialista-jogo-lugar-aprendizagem-matematica-736504.shtml?page=4>>, acesso em 19/02/2015.

FERNANDES, Elisângela. **A Tecnologia precisa estar presente na sala e aula**. Educar para Crescer. Fev. de 2014, seção Tecnologia. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>>, acesso em 18/02/2015.

HEDGCOE, John. **O novo manual da fotografia**. SENAC- Nacional, 2010.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

STRAPASSON, Lisie Pippi Reis. O uso de jogos como estratégia de ensino e aprendizagem da matemática no 1º ano do ensino médio. Disponível em <http://sites.unifra.br/Portals/13/Lisie%20Pippi%20Reis%20Strapason_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>, acesso em 19/02/2015.

Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio. Correio Braziliense, Brasília, jun. de 2013, Seção Eu Estudante. Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml>, acesso em 18/02/2015.



AÇÃO EDUCATIVA: UMA PROPOSTA PARA O CONTATO COM AS ARTES DENTRO DO MUSEU OSCAR NIEMEYER

Izabel Guarda Dummer

INTRODUÇÃO

Durante o ano o museu recebe inúmeras exposições temporárias, além das exposições permanentes do acervo, essas exposições geram uma enorme circulação de público espontâneo, além do público que realiza visita com agendamento, a este público a equipe da Ação Educativa do Museu Oscar Niemeyer disponibiliza oficinas sobre temas variados e que proporcionam a experimentação de várias matérias e métodos artísticos, pretendendo com isso despertar no participante o interesse pela realidade artística e a reincidência na visita ao museu, disseminando uma cultura artística. Afinal a arte é um fator essencial de humanização e apresenta função indispensável nas vidas das pessoas desde as primeiras civilizações. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”. O mundo em que vivemos é dominado pelas tecnologias, o ser é bombardeado de informação com o sentimento de ter tudo ao alcance das mãos a necessidade de sair de casa para ver arte é substituída pela facilidade de acesso à imagem através da internet, a imagem se tornou o centro de tudo, modificando nossa maneira de ver e pensar as coisas. De acordo com Veronezi, as imagens são condutoras da vida diária, elas dão mais graça ao dia-a-dia, pois além de representar elas funcionam também como vetor de contemplação, de comunhão com os outros (VERONEZI, 2010). Partindo dessa ideia, podemos considerar a imagem um importante meio de comunicação, capaz de alcançar os mais diferentes grupos. Quando a escola tem a iniciativa de levar seus alunos até o Museu os retira de sua área de conforto, a função da Ação Educativa do Museu Oscar Niemeyer é cativar esses alunos e criar neles o hábito, não novo mas que precisa ser resgatado, de sair de casa, visitar espaços culturais e apoiar a cena de produção cultural ao seu redor. Além de que a arte propicia à criança expressar seus sentimentos e idéias:

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra

como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Ao oferecer oficinas de gravura, pintura, desenho, colagem, etc. desperta-se dentro do participante a vontade de vivenciar a arte mais de perto, a experiência com um material novo e a oportunidade de entender os processos além de produzir a sua própria arte faz nascer essa vontade de retornar o contato artístico mais vezes. Basicamente as oficinas ofertadas são elaboradas conforme as exposições apresentadas pelo Museu em dado período. Por exemplo, no período de 05-06-2014 à 22-02-2015 estiveram em exposição obras do artista paranaense João Turin (1878-1949) que foi precursor da escultura no estado do Paraná.

João Turin foi um grande animalista brasileiro sendo então que em grande parte das obras que compunham a exposição os retratados eram animais. Para essa exposição a Ação Educativa do Museu elaborou uma oficina de experimentação em argila, sendo esse um dos materiais mais utilizados pelo próprio artista, proporcionando assim ao participante a vivência do material mesmo em que ele elaborou seus trabalhos. Nessa oficina cada participante recebe meio quilo de argila, estecas, palitos, uma vasilha com água e a ideia de experimentar os materiais que eles mesmos disponham. A proposta da oficina é a representação de algum animal com o material que está a disposição, embora o artista retrate em maioria os felinos, o participante da oficina pode retratar o animal que lhe convir.

CONCLUSÃO

O resultado das oficinas é bastante positivo, o potencial dos participantes vai se alargando no decorrer do processo e os resultados são surpreendentes. O que destaca mais uma vez aos nossos olhos como a experiência da vivência artística é enriquecedora na vida do ser humano. Grande parte do público das oficinas são estudantes da rede pública, pessoas discriminadas e com difícil acesso ao Museu. O público é convidado sempre a retornar em visitas posteriores, a reincidência na oficina é comum entre aqueles que apresentam maior facilidade de acesso ao Mon. As oficinas são ofertada também no Domingo + Mon, projeto que busca facilitar o acesso ao Museu para o público marginalizado, apresentando todo primeiro domingo do mês livre acesso ao espaço museológico, com entrada gratuita e oferta além das oficinas, de mediadores em todas as salas de exposição, que se dispõem a discutir com o público acerca das obras expostas. É muito comum ao público que tem acesso às oficinas durante outros dias que retorne no Domingo + Mon para participar das atividades, que ao domingo

são aplicadas pelo próprio artista convidado. Esse público recorrente sempre carrega consigo acompanhantes (família, amigos) divulgando assim as atividades e comprovando a importância do projeto no envolvimento dos participantes com as artes. Esse expandir na bagagem dos visitantes é o que movimenta as atividades da equipe da Ação Educativa e o retornar dos mesmos que dá vida e sentido ao espaço do museu.

Em Artes Visuais os trabalhos podem envolver diversas técnicas artísticas, como por exemplo, conceitos básicos de desenho (anatomia humana e animal, proporção, perspectiva entre outros). É possível ainda o desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola aliando artes e literatura, por exemplo, já que as atividades desenvolvidas podem ser retomadas na sala de aula e alinhadas ao ensino dos mais diversos conteúdos.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007

PIAGET; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> Acesso em: 26 abr. 2010.

AS ARTES VISUAIS COMO AUXILIAR NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O TEATRO NO ENSINO MÉDIO



Felipe Nicolau

INTRODUÇÃO

O docente voltado para a área artística e nesse caso o Teatro e Arte Cênica, precisa envolver os alunos na construção de uma peça e todos os seus adereços, inclusive na criação da história, na produção dos personagens e dos diálogos correspondentes. A experiência ocorrida no Colégio Estadual Julia Wanderley permitiu a aplicação desses princípios aliados ao ensino e conhecimento das Artes Visuais, que culminaram na criação de alguns materiais didáticos com possibilidades artísticas nos quais participaram ativamente todos os alunos inscritos no processo:

1 - história e elementos para a peça, 2 - criação de uma História em Quadrinhos como Manual para confecção de bonecos em Papel Maché. 3- Criação de folder pedagógico. 4- Criação de mini cenários.

1 A CRIAÇÃO DA HISTÓRIA E ELEMENTOS PARA A PEÇA

Primeiro foi criada a história, que nesse caso baseou-se no filme 'Coraline e o mundo secreto'. Os alunos sob a orientação da professora que supervisionava as aulas, criaram uma história paralela a história original da Coraline.

Na sequência, após determinar quais personagens fariam parte da peça, iniciou-se a confecção dos bonecos com a técnica de Papel Maché, ficando cada grupo de alunos responsáveis por um determinado personagem.

2 A CRIAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Nesse intercâmbio de informações os alunos de Artes Visuais produziram uma História em Quadrinhos na qual relatava a história dos bonecos pelo mundo, e à medida que os bonecos eram confeccionados foi-se desenhando os quadrinhos demonstrando como se pode construí-los. Esse processo levou finalmente a elaboração de uma História em Quadrinhos produzida pelos bolsistas acadêmicos do Subprojeto de Artes Visuais – PIBID, o qual se tornou também um manual de instrução para a confecção de bonecos em Papel Maché..



3 A CRIAÇÃO DO FOLDER DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Com o mesmo propósito do Subprojeto de Artes Visuais – PIBID, da criação de materiais didáticos para o ensino foi confeccionado um folder pedagógico para o qual foi escolhido o artista curitibano/paranaense Raul Cruz tomando-se como base a sua curta trajetória de vida, mas com grande significado para o meio artístico e que "foi um artista plástico, cenógrafo, dramaturgo e diretor teatral brasileiro, sendo um dos representantes da Geração 80 no estado do Paraná." (WIKIPÉDIA).

O folder foi elaborado no formato de 63,0 x 42,0 cm, dobrado em 6 seções sendo que 4 seções possuem dobras em diagonais, ficando no formato final, dobrado, com 21,0 x 21,0 cm. O folder foi composto de 6 seções divididas da seguinte maneira:

Parte interna da folha:	Parte externa da folha:
1ª seção contendo uma breve história do artista;	1ª seção contendo os créditos
2ª, 3ª e 6ª seções com obras do artista e atividades artísticas;	2ª e 3ª + 5ª e 6ª seções com uma obra do artista;
4ª e 5ª seções com uma de suas obras e atividade artística.	4ª seção a capa com a assinatura do artista.

4 A CRIAÇÃO DE MINI CENÁRIOS

As atividades envolviam o Teatro e foi proposto pela supervisora aos bolsistas acadêmicos, montar cenários de uma forma simples com materiais didáticos das artes visuais, que não envolveram alto custo. A ideia consistiu em utilizar caixas de sapato vazias, onde foi montado com recortes, cenas de obras ou cenários que os próprios alunos escolheram. Foi feito um furo na lateral estreita de um lado e na parte superior, oposta ao furo, um recorte retangular protegido com um pedaço de plástico fosco, por onde permitia a entrada da luz. Esta atividade pode ser avaliada por si só pelas fotografias a seguir:

CONCLUSÃO

A experiência contagiou a escola inteira visto que a Professora de Artes Visuais da instituição utilizou a ideia referente à construção de cenários utilizando-se caixas de sapatos vazias, propôs aos seus alunos esta atividade e diversas caixas foram produzidas e foram todas expostas no hall de entrada e nos corredores da escola.

Desta experiência participaram os acadêmicos bolsistas Elisangela Paulo de Oliveira, Felipe Nicolau, Julia Kobus Arbigauss, Nádia Akemi Kataniwa, Raimundo Pereira de Lima Neto, Taissa Brevilheri todos supervisionados pela professora Danielle Berbel Leme de Almeida, todos acadêmicos bolsistas do subprojeto de Artes Visuais

coordenados pela professora Vivian Letícia Busnardo Marques. O resultado foi uma experiência enriquecedora para os acadêmicos bolsistas que participaram de um processo de pesquisa, criação e aplicação dos materiais didáticos em sala de aula, as possibilidades da docência e a união dos conteúdos das Artes Visuais e do Teatro. No entanto, o mais importante que se observou foi a alegria e a satisfação estampada na face dos alunos que se propuseram a participar nas atividades, pois também puderam aumentar e sedimentar o seu conhecimento referente as Artes Visuais, as Artes Cênicas e o Teatro como um todo.

Fotografias 1 a 4 - Confeção dos bonecos.

Figuras 1 a 4 - Páginas da História em Quadrinhos.



Figura 5 - Parte interna da folha

Figura 6 - Parte externa

Fotografias 05 e 06 - Confeção das caixas penários.



Fonte: Arte-final feita pelos acadêmicos bolsistas, 2014.

Fonte: NICOLAU, 2014.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Tarsila do. **Sol Poente**. Disponível em: < <http://ajudardomeliseu.blogspot.com.br/2013/09/pouco-mais-de-um-ano-sobrinha-neta-de.html>>. Acesso em: 29/11/2014.
- ARBIGAU, Júlia Kobo. Fotografias de 19 a 34. 2014. 16 fotografias. color. várias dimensões.
- CÉZANNE, Paul. Rideau, **Cruchon et Comptier**. Disponível em: < http://en.wikipedia.org/wiki/Rideau,_Cruchon_et_Comptier>. Acesso em: 29/11/2014.
- CRUZ, Raul. **A Partner**. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=1492117>>. Acesso em: 29/11/2014.
- DALI, Salvador. **Persistência da memória**. Disponível em: < http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/the_persistence_of_memory_1931_salvador_dali.jpg>. Acesso em: 29/11/2014.
- NICOLAU, Felipe. Fotografias de 1 a 6 .2014. 29 fotografias. color. várias dimensões._____. Figuras de 1 a 4. 2014. 49 figuras. color e p&b, várias dimensões.
- VAN GOGH, Vincent. **Quarto em Arles**. Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/geral/dica-digital/indicacao/da-vinci-a-van-gogh-imprima-25-mil-obras-de-arte-em-alta-resolucao-e-decore-seu-quarto/>>. Acesso em: 29/11/2014.
- WIKIPÉDIA. Raul Cruz. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_Cruz>. Acesso em 22/02/2015.



O TEATRO, O CORPO E O MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE ARTES

Danielle Berbel Leme de Almeida

INTRODUÇÃO

As aulas de Arte nas escolas frequentemente são bem aceitas pelos alunos que proporciona que se movimentem e criem com maior liberdade e autonomia. São momentos onde a sensibilidade é parceira nas atividades tornando esses encontros desafiadores tanto para professores quanto para os alunos. Hoje a disciplina de Arte na educação básica é formada pelas praticas que abordam as 4 linguagens estruturantes: Artes Visuais, Teatro, Musica e Dança. Nesse cenário, o professor, conforme planejamento, precisa trabalhar essas linguagens em 2 aulas semanais de aproximadamente 50 minutos cada. Algumas escolas oferecem, além das aulas curriculares, oficinas artísticas no contra turno possibilitando que o aluno se aprofunde mais seus estudos a cerca da temática em questão (PARANÁ, 2009).

Quando o professor consegue abordar e trabalhar linguagens (como o Teatro e as Artes Visuais) em uma proposta única, os alunos conseguem se envolver e se dedicar a um trabalho que seja significativo tornando o aprendizado prazeroso e global. O uso de materiais didáticos auxilia nas relações de aprender e ensinar. Cada professor pode utilizar com autonomia e as inovações são bem aceitas pelos alunos aumentando o interesse no conteúdo trabalhado. Para além de suportes externos, cada professor conta com o próprio corpo como material didático a ser observado e experimentado.

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é discorrer sobre as praticas de teatro, o uso do corpo e os conceitos que definem o que entendemos como material didático nas aulas de Arte a partir dos seguintes questionamentos:

Como o corpo comunica?

Teatro se relaciona nas aulas de Arte?

O que pode ser definido como material didático?

O TEATRO – CORPO NA ESCOLA

A necessidade de comunicação e interação, que permitiu ao ser humano se tornar um ser social, também propiciou a vontade da representação da própria história e das histórias inventadas, dando função mágica à narrativa. Junto com a movimentação corporal, a pintura no próprio corpo e elementos musicais, o teatro se manifestava como forma de louvor e de rituais para a caça. O fingir ser outra pessoa permitia ao ser primitivo demonstrar a necessidade da representação, mesmo ainda não se estruturando a comunicação verbal como a conhecemos hoje. Nessa época, a criação de um personagem acontecia quando se sobrepunha ao corpo pelas de animais mortos, para atrair a presa à caça. Nesse período, o fazer teatral acontecia em sintonia com a vida e com a perspectiva de se fazer representar a vida de alguma maneira. Foi na Grécia que o teatro ganhou um contorno semelhante ao que temos hoje. Os gregos eram politeístas e, em uma festa para louvar o rei Dionísio, que representava o vinho, em meio à dança e à música tradicional nas comemorações, *Thespis* (uma pessoa que estava na festa) subiu em uma cadeira diante do público, colocou uma máscara feita de uvas, vestiu uma túnica e representando disse: “Eu sou Dionísio, o deus da Alegria” ALMEIDA (2011). *Thespis* seria o primeiro ator representando um personagem que se tem registro e logo se instituiu dois gêneros teatrais importantes: A Tragédia e a Comédia. A Tragédia representaria os cerimoniais religiosos e narrava feitos heroicos e acontecimentos que ressaltavam o poder dos deuses sobre o destino dos humanos. Comédia representaria as festividades populares, profanas e descontraídas, de caráter crítico social e político. Também representam uma forma de Drama, que enfatiza a crítica e a correção por meio da deformação e do ridículo, sempre com o objetivo de provocar risos (Vasconcellos, 2009). Já na Idade Média Igreja Católica proíbe o fazer teatral, considerando-o como um ato de origem pagã e obriga todo cristão batizado a renunciar de participar ou assistir a encenações teatrais. O povo continuou com suas atividades e a igreja percebeu a grande influência que o teatro exercia e resolveu aprová-lo e fazer uso para ensinamento da Bíblia, conhecimento da vida dos santos, celebrações, como eficaz maneira de transmitir a doutrina cristã. Com o renascimento, o teatro atingiu um público grande e ganhou outras representações além da religiosa. O centro do teatro se muda para Itália e surgem as primeiras companhias de atores itinerantes ou mambembes, que se apresentavam de cidade em cidade, em carroças que serviam de palco. Assim, longe das influências religiosas, o teatro se apropria de influências da comédia e surge uma forma teatral chamada *Comedia dell'arte*.

A *Comédia dell'arte* se opunha à Comédia Erudita. Apresentada por amadores é essencialmente performática, com pouco ou nenhum valor literário, ações de improvisação absoluta e espontânea, com desempenhos de grande virtuosismo pelo

ator. O ator da *Comédia dell'arte* era sempre acrobata, malabarista, músico, dançarino e, por vezes, se especializava em um único personagem, que representava por toda a vida (Vasconcellos, 2009). As representações características da *Comédia dell'arte* eram inspiradas em situações de patrões e empregados, amores proibidos e o texto escrito normalmente eram substituídos pela pantomima. Já na Inglaterra, o teatro teve um desenvolvimento considerável. Durante o reinado da Rainha Elizabeth I ganhou a denominação de Teatro Elisabetano. Nessa época, surgiram grandes dramaturgos, como William Shakespeare, o qual deixou inúmeras obras e já tratava de assuntos polêmicos e políticos na sua época. Atravessando o romantismo e com o início do realismo, o teatro, mais uma vez, encontra novas possibilidades de estar no mundo. Na Rússia, Constantin Stanislavski funda, junto com Vladímir Dântchenko, o Teatro de Arte de Moscou, buscando inovar a forma de interpretação e proporcionar à platéia uma visão de realidade do palco. Stanislavski propunha aos atores um estudo aprofundado sobre expressão corporal, vocal e mais tarde, vários desses métodos foram chamados de sistemas (Solmer, 1999). Vsevolod Emilevich Meyerhold frequentou a escola de Stanislavski, sendo considerado um dos principais atores da companhia. Seguindo seus próprios conceitos, Meyerhold libera o ator do cenário, utiliza simplicidade e retoma algumas características do teatro antigo. Trazendo as questões corporais, aplica conceitos de biomecânica e traz dança ao teatro. Apesar do seu início, vai gradativamente se afastando do realismo e, após a Revolução Russa, se aprofunda no construtivismo (Solmer, 1999). O teatro sempre acumulou funções sociais e políticas e, com a expansão do capitalismo e as desigualdades provenientes da Revolução Industrial, o alemão Bertolt Brecht (1898 – 1956) se destacou ao criar o denominado teatro épico, o qual engloba a temática social em suas peças. Brecht se interessava em fazer a plateia pensar a realidade, assim, as obras não mais focavam as relações interpessoais e sim, as que decorriam de determinantes sociais (Solmer, 1999).

Com a intenção de tirar o disfarce do teatro, Brecht procura devolver o estado de consciência ao espectador, mostrando sempre que é cena, uma mentirinha inventada. Sempre convidando o público à realidade, o teatro épico não induz ao sonho e utiliza os recursos da narração e raciocínio. O público é convidado a interagir com o espetáculo, saindo da passividade para uma participação ativa de transformação das questões de sua sociedade. O teatro avança junto com a evolução do mundo e ganha formas de interagir e estar na sociedade. No Brasil, Augusto Boal (1931 – 2009), atento aos acontecimentos sociais e políticos pertinentes à época, começa a questionar o teatro como instrumento de luta para transformação social e cria o Teatro do Oprimido. Para Boal, o povo volta a atuar no teatro invisível, pois, para ele, todos deveriam ser responsáveis pelas transformações necessárias na sociedade. Boal afirmou que Brecht foi sua maior influência, além de Paulo Freire, com quem partilha a denominação

de oprimido: todo aquele que lhe foi tirado o direito à palavra, diálogo, território, livre expressão e escolha (Barbosa, 2011). Embora tenha sido com as obras de Boal que talvez o teatro brasileiro tenha ganhado notoriedade internacional, a história do teatro no Brasil teve início na colonização pelos portugueses, os quais, com o intuito de catequizar os índios, trouxeram a religião católica, a literatura e o teatro. Com um ensino pedagógico baseado nos ensinamentos da Bíblia e com a mistura dos rituais indígenas de festas e celebrações, Pedro Anchieta foi um dos primeiros responsáveis pelo ensinamento do teatro no Brasil. Muitos autores afirmam que essa tenha sido a primeira manifestação do teatro brasileiro, mas, em sua essência, foi apenas uma manifestação teatral portuguesa, a serviço de interesses portugueses, com um leve sabor de exorcismo. O Teatro no Brasil começa a aparecer com a influência do realismo francês e desse período destacam-se nomes como Castro Alves e Martins Pena. O realismo não tem tanta força quanto o romantismo, mas propicia a base do moderno teatro brasileiro, com o aparecimento de Nelson Rodrigues e, mais tarde, Augusto Boal (Vasconcellos, 2009). Com a consolidação do teatro no Brasil não demorou para que sua prática fizesse parte do cotidiano escolar. Embora algumas vezes usada para festividades de datas comemorativas, o teatro tem seus conteúdos próprios e cada vez mais trabalhados nas aulas de Arte das escolas contemporâneas.

O CORPO – COMUNICAÇÃO

O corpo é a nossa forma de comunicação ao longo de toda a vida. Foi por meio do movimento que se deu a primeira socialização no nosso grupo cultural e, enquanto não estruturamos o que chamamos de comunicação verbal, o bebê humano mistura movimentos e choro para se fazer entender. Com a fala, o processo é o mesmo. Logo, o nosso corpo é a base da comunicação com os outros, haja ou não, emissão sonora. Muitas vezes, já presenciamos cenas em que duas pessoas estão conversando, mas nenhuma está ouvindo a outra. Mas também, já testemunhamos algumas em que ninguém diz nenhuma palavra e entendemos tudo que está acontecendo. Qual será a base para uma comunicação verdadeira? Nosso corpo se move, nossa fala é movimento, mas o corpo move-se em comum acordo com a estrutura verbal de nossa fala? As mudanças nas qualidades do movimento indicam que a fala mudou o foco sobre o corpo, ou seria o contrário? Quando nós falamos, a atenção vai para diferentes áreas do corpo, e iniciamos o movimento a partir dessas áreas, nós mudamos a qualidade do nosso movimento? Seria o movimento um modo de observarmos a expressão da fala por meio do corpo, e isso também pode ser uma maneira de produzir mudanças na relação do que se fala com o que se movimenta e assim, com qual mensagem pretendo transmitir alguma mensagem?

Tratando-se do professor, o corpo (movimento, voz) é quem comunica uma ideia. O corpo do professor é a principal comunicação entre seus alunos. Em minhas aulas, sempre tive muito cuidado com as questões do movimento e de como aquele movimento iria transmitir uma ideia. O treinamento corporal é muito presente na minha vida e os estudos acerca da comunicação não verbal foram se tornando cada vez mais pertinentes em minhas pesquisas. De um modo global, na educação, tanto nas escolas quanto nas famílias, a comunicação verbal sempre ganhou um local de destaque, sendo que as palavras representam somente uma proporção da comunicação humana. Vasconcelos (2008) evidencia que o corpo é cheio de sentidos e que conta a sua própria história. A observação é algo que o ser humano desenvolve desde o nascimento. Todos nós somos espectadores, desde o dia em que nascemos e as mais importantes lições de nossas vidas são aprendidas desta maneira. A criança interage com o mundo a partir de exemplos que a fazem imitar a vida. Nenhuma palavra é criada ou pensamento formado sem uma ação correspondente, ainda que sutil, em alguma parte do corpo. Pesquisas na área da comunicação não verbal, como as de Pereira (2003), têm verificado que as palavras ocupam apenas uma mínima parte da comunicação humana, enquanto que a comunicação não verbal ocupa o espaço restante “o corpo tem alguma coisa a dizer; ele é uma outra palavra” (Roubine, 1987:47).

MATERIAL DIDÁTICO – QUE CORPO É ESSE?

O material didático pode ser definido como instrumento utilizado em sala de aula, com finalidade de facilitação no processo de aprendizagem e constituem uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. O material didático depende, portanto, de um professor, uma vez que cabe primordialmente, na maioria dos contextos escolares, ao professor a tarefa de ensinar (VILAÇA, 2009). Tradicionalmente encontramos o livro didático como material de suporte para professores em diversas instituições de ensino levando, em alguns casos, a única possibilidade de instrumento facilitador. Com grande frequência os livros didáticos são vistos, ou pelo menos indiretamente tratados, como o material didático por excelência, isto se deve ao fato de o livro ser a modalidade de material didático mais discutido na literatura e a publicação por uma editora alavancar a visibilidade (VILAÇA, 2009). Atualmente percebemos que apenas o uso de um livro em sala de aula tem deixado a desejar. Os alunos que frequentam a escola hoje em dia já nasceram em um momento em que a tecnologia vem substituindo até livros tradicionais de papéis como os *e-books*, por exemplo. Os fenômenos da tecnologia diminuíram distâncias e criaram urgências. Cada vez mais rápido e fácil o acesso a informações e a mudança de assunto tornou as atividades cotidianas em sala de aula desafiadoras. Nesse pressuposto, o material facilitador necessita alcançar a curiosidade e o interesse dos alunos. O uso de

data show, de música, cores, jogos é recorrente em aulas e escolas bem sucedidas. Os espaços tradicionais de ensino, com carteiras enfileiradas e inúmeros alunos silenciosamente lendo ou escutando seu professor, vêm cedendo espaço a salas com poucas carteiras, alunos e professores se movimentando, interagindo entre os corpos em sala. Mas como está o corpo do professor? E o corpo do aluno?

O modo como percebemos e recebemos informações vem sofrendo mudanças e os corpos nas escolas também. Assim, o corpo linguagem que comunica, se torna o instrumento principal de intermédio que auxilia o que é ensinado e o que é aprendido. O sentido de auxiliar parece indicar que os materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa (VILAÇA, 2009). Nas aulas de arte, o corpo do professor se torna um forte material didático não só nas práticas que envolve o Teatro, como nas outras linguagens facilitando concentração, percepção e memorização do aluno em aula.

NA PRÁTICA – MÉTODO QUE VEM CRIANDO CORPO

O estudo ocorreu durante a oficina de Teatro que acontece no contra turno do Colégio Estadual Julia Wanderley com alunos do ensino médio e o auxílio dos bolsistas acadêmicos do Subprojeto Artes Visuais – PIBID, sob a minha supervisão e orientação. A oficina acontece no contra turno do horário curricular das aulas, 1 vez por semana com a duração de 4 horas e contempla alunos do ensino fundamental 2 e ensino médio. Com a parceria do Programa PIBID na oficina de Teatro, alguns desafios fizeram e proporcionaram aos alunos uma abrangência em Arte com a junção principal do Teatro e das Artes Visuais. No primeiro projeto, os bolsistas acadêmicos e os alunos do colégio construíram bonecos cênicos a partir de matérias como jornal, cola e tesoura dando vida a personagens e construindo a partir de matérias simples um novo material didático, o boneco. Nessa primeira proposta, ficou claro que o corpo do próprio aluno influenciou e aprofundou seu trabalho plástico, em todo processo, sua própria noção e consciência corporal interferiram no resultado proposto. Assim, jornal, cola e tesoura integrou e deu forma ao material didático do projeto. No segundo projeto foi produzido a partir de um folder didático de um artista plástico e diretor teatral curitibano a construção de mini cenários. O folder foi confeccionado pelos acadêmicos bolsistas do PIBID e o mini cenário construído pelos alunos. Esse material didático teve como proposta a transposição para uma caixa de marcações corporais trabalhadas no palco. Outra atividade que juntou corpo, Teatro e as Artes Visuais foi um novo material didático, um jogo elaborado pelos bolsistas acadêmicos do PIBID “Obra de Arte em cena”. A proposta era encenar uma obra de arte pré-determinada a partir de um caminho percorrido com

as regras do jogo criado. Todo processo também fez do corpo um material didático e do jogo uma ferramenta de aprendizagem e integração.

CONCLUSÃO

Os exercícios da comunicação e da discussão carregam junto nossas teorias e visões particulares de mundo. Todos nós somos integrantes ativos de diversas linguagens e não temos como sair para observar um fenômeno de modo neutro. A maneira como percebemos as coisas, vivenciamos os fenômenos, lemos textos, é sempre a partir de referenciais que constituem nossos domínios linguísticos e nossos discursos. Assim, sempre estamos interpretando, sem ter como sair da prisão da linguagem e do discurso no qual acreditamos. Necessitamos nos manifestar de dentro do discurso (Moraes, 2003). Na sala de aula, o professor é o interlocutor do discurso. Ele comunica e media o que precisa ser ensinado e aprendido. O material didático movimenta essa parceria e estabelece suporte como a mensagem é receptada pelo aluno. O ensaio aqui apresentado movimenta a ideia do corpo como parte do material didático a ser utilizado pelo professor em seus processos de ensino. Somando com os demais materiais já utilizado com frequência, como livros, músicas, desenhos, o corpo como o todo da linguagem soma mais uma possibilidade de trabalho. Nas aulas de teatro essa parceria se fez presente pela viabilidade e flexibilidade que a Arte nos proporciona. Assim, no decorrer da oficina percebemos uma classe disponível e pronta para criar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. (2011) **Discurso sobre uma dramaturgia do corpo**: espaço entre a fala e o que cala. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- BARBOSA, I. (2011) **Jovens e Teatro do Oprimido**: (re)criando a cidadania, (re)construindo o futuro. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- MORAES, R. (2003). **Uma tempestade de Luz**: A Compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211. Disponível em www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação diretrizes curriculares da Educação Básica – Arte. Curitiba, 2009.
- PEREIRA (2003) J.A. T. R. **A Arte do ator e o ato do afásico**. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- ROUBINE, J.J (1987). **A Arte do Ator**. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, RJ.
- SOLMER, A. et al. (1999). **Manual de Teatro**. Cadernos ContraCena. Lisboa, pt.
- VASCONCELOS, L.P. (2009). **Dicionário de Teatro**, LP&M Ed., Porto Alegre, Rs.
- VILAÇA, M. L. C. (2009). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis, In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n. 3, p. 01-14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>

A IMPORTÂNCIA DO *GRAFFITI* NA EDUCAÇÃO



Danilo Labadessa Garcia

O *graffiti* vem tomando espaços e conquistando maiores dimensões a cada ano. Essa prática já está presente na nossa cultura, uma linguagem visual que faz parte do cotidiano das grandes cidades em todo o mundo. Acompanhando a grande projeção dessa manifestação, percebe-se a necessidade de buscar em diversas áreas do conhecimento para esclarecer sua real importância e significado, pois esse tema ainda gera uma série de dúvidas na sociedade, dúvidas sobre seu sentido, significado e intenção, pelo seu impacto visual através de seus símbolos e cores. Ao mesmo tempo que é uma incógnita, vem revelando seu grande potencial cultural artístico, social e profissional.

AS ORIGENS

“Desde a pré-história, o homem come, fala, dança e *graffita*.” Maurício Villaça

Arte Rupestre é o nome que se dá ao tipo de arte mais antiga da humanidade, principalmente pinturas, desenhos ou representações gravadas nas paredes e tetos das cavernas. Esse fenômeno é percebido em diversos locais do planeta, pinturas que impressionam pelo naturalismo e simbolismo. A arte preservada por milênios permitiu que as grutas pré-históricas preservassem as primeiras representações gráficas que são um marco cultural da humanidade, permitindo existir um paralelo entre arte rupestre e arte urbana¹:

Tanto a arte rupestre quanto a arte urbana são artes codificações próprias de cada tribo e evidencia sua época, uma manifestação visual distinta, porem,

¹ Arte urbana ou arte de rua: “Graffiti, pichação, lambe-lambe, stencil e sticker são diferentes manifestações das artes visuais nas cidades contemporâneas. Envolvem o uso de elementos e equipamentos urbanos como suporte e integram hoje o que é chamado como arte de rua.” (PROSSER.)



desenvolvidas com significados simbólicos e culturais para aqueles que faziam ou fazem parte de sua estética e linguagem. A principal característica das duas manifestações não é a contemplação estética, e sim simbólica, demonstram processos que transmitem mensagens e códigos cifrados para os que fazem parte do mesmo grupo social. (ENDO. 2009: p,10).

A arte feita nas ruas ou nos espaços públicos é feita para aqueles que os freqüentam. Não possuem limitações quanto ao conteúdo ou mensagem, nem controle sobre o espectador atingindo, e, podendo-se dizer que de alguma maneira atinge todas as classes sociais, tal como a propaganda, do outdoor, cartazes, banners etc. Diferentemente da propaganda publicitária, essa arte feita nas ruas não tem interesse em vender, mas vem se apresentando e se propagando como expressão artística cultural livre, frequentemente questionando, comunicando e informando.

O ato de grafitar vem seguindo culturalmente a humanidade em sua história. Desde o Extremo Oriente, Índia, China e por todos os povos do Mediterrâneo as representações em muros ou rochas tem função de expressão artística. Os murais narrativos e simbólicos dos egípcios, os murais descobertos em Pompéia, a qualidade da pintura alcançada pelos romanos, aperfeiçoada no renascimento.

Toda essa jornada do *graffiti* nos dá uma base pra firmar que a humanidade ao decorrer de sua existência sempre se expressou no seu ambiente, sejam ele natural ou urbano, paredes, muros e murais, mostrando a necessidade da liberdade de expressão se manifestar e comunicar no meio em que vive revelando sua primeira importância.

ORIGEM DA PALAVRA *GRAFFITI*

A palavra *graffito* – vêm do italiano, inscrição ou desenhos de épocas antigas, toscamente riscadas a ponta ou a carvão, em rochas, paredes etc. *Graffiti* é o plural de *graffito*. No singular, é usada para significar a técnica (pedaço de pintura no muro em claro e escuro). No plural, refere-se aos desenhos (os *graffiti* do Palácio de Pisa) segundo Celso Gitahy.

A despeito de outras grafias adotadas, mesmo daquela dicionarizada pelo Aurélio... devem permanecer em sua grafia original pela intensidade significativa com a qual se textualizaram dentro de um contexto. (GITAHY.2002: p.13.)

Graffiti, e não grafite: por ser o originário e uma maneira gráfica representativa dessa forma de se expressar, no mundo todo, assim como a palavra *show* que é uma palavra de origem inglesa e a usamos no português como um anglicanismo.

CONSAGRANDO-SE COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA

O *Graffiti* se modificou ao longo dos anos, consagrando-se como linguagem artística nos anos 1980 principalmente pelo movimento hip hop, conquistando seu espaço na mídia, às manchetes de jornais e até as novelas de TV e filmes, seguindo pelos anos 1990 em diante e evoluindo.

Em 1981, o *graffiti* conseguiu reconhecimento oficial no Brasil, quando Alex apresentou sua exposição Muros de São Paulo, interferência urbana – graffiti de Alex Vaullauri², na Pinacoteca do Estado. O seu falecimento, em

27 de março de 1987, deu origem ao Dia Nacional do Graffiti. (PROSSER.2010: p, 58).

O seu crescimento fica mais evidente a cada ano como elemento artístico e cultural, conquistando mais espaços: seja na rua, nas galerias de arte e como mercadoria de compra e venda em espaços particulares e/ou comerciais.

Em 2010 podemos constatar a 1º Bienal Internacional de *Graffiti Fine Art.*, evento institucionalizado no MUBE (Museu Brasileiro de Escultura), ocorrido na cidade de São Paulo (Disponível em: <http://mube.art.br/expos/1a-bienal-internacional-graffiti-fine-art/>).

A aceitação e valorização como arte pela sociedade e a utilização dos diversos meios de comunicação, contribuiu para que as instituições públicas e privadas de arte acolhessem o *Graffiti*, propiciando exposições em galerias especializadas e/ou excursões turísticas com o intuito principal de ver a galeria a céu aberto, atraindo pessoas do mundo inteiro. Assim surgiu uma nova possibilidade técnica e estética para o fazer artístico, tanto na rua como dentro do mercado da arte.

Hoje o graffiti paulistano é tido, internacionalmente, como o mais inovador e rico do planeta. São inúmeros os artistas de rua e os turistas de todo mundo que vêm a São Paulo para olhar, absorver e participar da cena urbana desta grande metrópole. (PROSSER. 2010: p, 59).

Com essa enorme expansão, é de extrema importância tratar o tema nas escolas em debates com os jovens que sempre despertam interesse com o tema.

2 Alex Vallauri, pioneiro do grafite no Brasil. Nascido na Etiópia em 1949, filho de italianos, Vallauri foi grafiteiro, pintor, artista gráfico, desenhista, cenógrafo e gravador. Chegou ao Brasil em 1965, em Santos, e logo se transfere para São Paulo. Fez graduação em comunicação visual na FAAP, onde depois se tornou professor. Entre os vários fatos da sua vida, realizou especialização em Estocolmo (Suécia) e, a seguir, iniciou seus trabalhos em grafite em São Paulo. Passou uma temporada em Nova York entre 1982 e 1983 e também participou de três edições da Bienal Internacional de Arte de São Paulo, sendo o primeiro grafiteiro a participar do evento. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/cultura/80-cultura/383-espaco-de-cultura-e-mobilizacao-social>.

O GRAFFITI NA EDUCAÇÃO

O graffiti é um assunto que intriga e interessa a maioria dos adolescentes, que por muitas vezes não sabem qual é o seu propósito. É a falta de informação, de entendimento e de compreensão, que pode levar o adolescente ao lado criminal do graffiti.

Escolas de ensino fundamental e médio em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba ou com ONGs como *Iddeha* promovem oficinas e eventos envolvendo graffiti e hip hop, usando as linguagens dos próprios adolescentes e jovens para trabalhar com eles noções de cidadania ética e respeito e possibilitar-lhes, quem sabe, um caminho para uma futura atuação profissional. (PROSSER.2010: p, 191)

A sociedade está em constante evolução e as instituições junto com os profissionais que promovem a educação tem o papel fundamental de acompanhar esse desenvolver e de se preparar: estruturalmente; psicologicamente; e pedagogicamente a atender bem cada nova geração, mantendo os alunos interessados no conteúdo didático que deve dialogar com a realidade deles, estabelecendo um vínculo direto com seu tempo e seu espaço.

O tema *Graffiti*, enquanto expressão social e, simultaneamente, de grande interesse motivacional e formativo para os alunos, apresentou-se como um exemplo que reforça a importância que tem a tomada de consciência de novas exigências sociais, e a consequente adaptação do próprio sistema educativo... Deste modo, encorajaram e ajudaram os alunos a compreenderem e a se desenvolverem, pessoal e academicamente, promovendo mudanças nos alunos ao nível dos seus esquemas mentais, da sua criatividade e expressividade, das suas atitudes e comportamentos contribuindo para um crescimento mais consciente e responsável. (ALMEIDA, 2006)

Esta adaptação já está acontecendo, tanto em escolas públicas como em escolas particulares estão incluindo o graffiti em suas diretrizes. Almeida afirma que o graffiti é versátil e pode ser aplicado interdisciplinarmente adaptando-se em cada assunto e matéria, tendo sido o um elo entre as diferentes áreas de conhecimento, apresenta-se como tema transversal: O tema "*Graffiti contemporâneo*" foi trabalhado em duas perspectivas articuladas entre si, ou seja, no desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e, por outro lado, através das aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas e áreas curriculares, privilegiando-se a educação artística.

Na área das artes visuais, o graffiti é um processo que se pode desenvolver outras técnicas como o desenho, a caligrafia, as teorias e o uso das cores, até chegar nas técnicas específicas do graffiti: a lata spray, os tipos de bicos ou caps, traços,

suportes apropriados e etc. Além das técnicas o professor deve ressaltar a importância do graffiti como transformador social e cultural ressaltando seu conteúdo histórico.

Além de que o *graffiti* tem o potencial de ser um grande promotor cultural, representando através de sua simbologia (figuras e símbolos) a cultura de um povo, acontecimentos históricos e sociais, revelando assim. Mais uma considerável importância na sociedade, seja como linguagem artística, manifesto político, transgressão, ou ferramenta educacional, podendo essa ferramenta ser utilizada como conscientização e resgate social através de projetos que incluam uma perspectiva positiva do *graffiti*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Susana Távora de. **O graffiti no contexto educativo**: um projecto de investigação numa perspectiva interdisciplinar. Portugal: Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/4566?mode=full&submit_simple=mostrar+registo+em+formato+completo>. Acesso dia 02/10/2014.

ALMEIDA, SussanaTávora; OLIVEIRA, Rosa Maria; COSTA, Nilza. **O graffiti**: uma perspectiva de comunicação na educação. Universidade de Aveiro. E-book. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/almeida-oliveira-costa-graffiti-perspectiva-comunicacao-educacao.pdf>> Acesso dia 07/10/2014.

ENDO, Tatiana Sechler. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. São Paulo: USP, 2009

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

LACY, Marie Louize, **Conhece-te através cores**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Grffiti Curitiba**. Curitiba: Kairós, 2010.

<<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/cultura/80-cultura/383-espaco-de-cultura-e-mobilizacao-social>>. Acesso dia 06/11/2014.

<<http://www2.jundiai.sp.gov.br/2014/09/inauguracao-da-galeria-a-ceu-aberto-e-neste-sabado-6/>> Acesso dia 06/11/2014.



A AMPLIAÇÃO DO OLHAR ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS.

Rosalina Corazza dos Santos

INTRODUÇÃO

Atualmente a imagem está hipervalorizada devido a vários fatores entre eles, a disponibilidade de novas tecnologias que permitem uma exposição excessiva constantemente atualizada através das *Selfs*. Essas novas tecnologias, foram trazidas para as salas de aula e os educadores tiveram que conviver com elas. Por ser um caminho sem volta, a adaptação é a melhor aliada para integrá-las ao ensino, a formação continuada dos professores para acompanhar esses processos de mudança, possibilita um maior desprendimento para a realização de novas propostas, criando ferramentas ou dando novos sentidos a elas, tendo como objetivo principal aplicá-las no ensino da arte.

DESENVOLVIMENTO

Pensar a respeito das atitudes comportamentais em relação às novas tecnologias, tem como propósito contribuir para a formação do indivíduo. Podemos demonstrar um exemplo através do tema “**Autorretrato**”, relacionando uma obra ao artista, fazer refletir sobre o momento espacial em que ele estava inserido, buscando a história da arte, dentro deste contexto, pode-se trabalhar vários assuntos, situá-lo em seu momento com suas limitações, costumes e técnicas desenvolvidas para a conclusão de seu trabalho, confrontando com a realidade atual da fotografia, considerando a *self* “o autorretrato da contemporaneidade”. Além da ampliação do conhecimento da história da arte, pode ser questionada também, a exposição excessiva do autor das *selfies* e as consequências que isto pode trazer em algumas situações menos favoráveis. O estímulo da criatividade para ver além das aparências e dos padrões impostos.

A ampliação do olhar para além do que nos parece obvio, descreviza para o entendimento mais amplo, nosso objetivo é tentar demonstrar uma forma de utilização destes meios disponíveis, muitas vezes vistos pela área educacional de forma negativa, transformá-lo em aliado, torna-o um argumento auxiliador para o bom andamento de

uma atividade de arte e para a construção do conhecimento. Para melhor compreender o objetivo deste artigo, relatamos a confecção e aplicação de material didático criado pelos acadêmicos bolsistas do Subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, os membros da equipe de bolsistas que confeccionou este “jogo didático” foram Rosalina Corazza dos Santos; Karina Pereira Melo; Ernani Cristino dos Santos e Izabel Guarda Dummer, todos alunos da graduação, Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR- Campus de Curitiba I- Embap. Este material foi aplicado para o 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Conselheiro Zacarias de Curitiba, durante a aula da professora de artes Graciele Dellalibera de Mello foi utilizado a fotografia e câmeras fotográficas disponíveis. Para preparar o material didático, os professores captaram imagens de vários detalhes no pátio da escola, incluindo alterações do tempo na parte estrutural, buracos, vidros quebrados e outros detalhes das intervenções efetuadas pelos alunos durante os últimos anos. A turma do 3º ano do ensino médio foi organizada em cinco grupos, cada grupo recebeu cinco fotografias preparadas antecipadamente, cotiam no verso dicas de como chegar ao local previamente fotografado. O aluno por sua vez, deveria fotografar o local de um ângulo semelhante às fotografias. Segundo as regras de jogo intitulado “Instante Fotográfico”, venceria o grupo que conseguisse localizar em primeiro lugar, os cinco pontos fotografados. Este jogo foi o complemento de uma aula anterior a respeito da história da fotografia, um dos temas a ser cumprido no calendário escolar de Artes Visuais. Durante o processo de execução do jogo proposto pelo educador e do objetivo cumprido pelo educado, existe uma linha de observação e raciocínio que deve ser levada em consideração, gerados pela observação dos alunos enquanto buscam as imagens. O questionamento após um exercício aplicado é a oportunidade do educador para saber se o objetivo foi atingido. Instigar o aluno a perceber outras questões relevantes, neste caso, a estética e conservação do local, comportamento e a imagem de si próprio confrontado com o aspecto da escola. Elliot E. Eisner professor de Arte e Educação na *Universidade de Stanford University* nos Estados Unidos, conhecido pela contribuição à arte educação, explica que:

As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. (Elliot, 2008, p. 14).

CONCLUSÃO

Neste artigo tentamos demonstrar o aproveitamento das tecnologias trazidas pelos alunos para a sala de aula, como elementos auxiliares, complementando o material didático. Sugerimos uma busca constante de elementos para fazê-lo pensar a

respeito da utilização destes equipamentos eletrônicos e suas conseqüências positivas e negativas, indo contra a uniformização da personalidade. A intenção de provocar questionamentos que possam colaborar para fazer entender o processo da informação das massas, que moldam a personalidade coletiva. Trabalhar assuntos ligados a arte e interliga-los com outros que possam contribuir na formação do indivíduo como um todo, colaborando para que encontrem possibilidades em adquirir novos conhecimentos, desenvolvidos a partir do censo crítico que conseguiu desenvolver através das observações sugeridas e deliberadamente sintetizada através de seus próprios questionamentos e análise do ambiente em que está inserido. Consideramos esta, uma das oportunidades da arte, ter a responsabilidade de oferecer meios para que o indivíduo veja muito além do que está explícito.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa em paradigma emergente. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

EISNER, Elliot, E. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?**, 2008. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 13/03/15

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** -saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2011.

DIORAMA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA PARA A INCLUSÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS



Luciana Fatima Bandiera

INTRODUÇÃO

O ensino da arte está ligado primeiramente ao campo das imagens e em toda expressão do sistema visual que cada linguagem artística compõe. A ideia de arte no ensino regular e a lei da inclusão (MEC/SEESP) – uma escola para todos – trás para a aula de arte algumas barreiras entre o arte-educador e o aluno com deficiência visual, e de como se dá a educação em arte com um aluno cego, no ensino regular. Ampliando a comunicação e habilidades de seu aprendizado com qualidade, ao mesmo tempo em que o professor deve estar preocupado em integrar esse aluno.

O ENSINO DA ARTE, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A VISUALIDADE.

A proposta da educação inclusiva, segundo Ferreira (2010) é incluir alunos portadores de necessidades especiais nas salas de ensino regular, e buscar atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A escola tem responsabilidade em criar a ponte entre os alunos videntes e os alunos cegos ou com baixa visão. Nesse caminho é fundamental a estruturação das aulas de artes que consiga um viés para os dois lados. A experimentação e leitura de obra de arte estão limitadas aos que enxergam, sejam em livros ou em museus. A proposta é que os próprios alunos construam a sua leitura e sua releitura, auxiliando os alunos com baixa visão e a partir da modelagem, colagem e assemblagem eles mesmos estarão fazendo a leitura da obra, bem como estimulando o potencial cognitivo e motor na escolha dos materiais, mas também ampliando o espaço de aprendizagem enquanto aprendem e auxiliam os alunos que não enxergam.

Baixa visão: É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.



Cegueira: É a perda total da visão até a ausência de projeção de luz.(BRUNO e MOTA, 2001, p. 33).

A proposta desta experiência, é de que os alunos construam um diorama a partir da leitura e releitura de uma obra de arte de forma tridimensional, o que poderá proporcionar a inserção de alunos com necessidades visuais no processo de ensino/aprendizagem, sem comprometer a aprendizagem do todo – alunos com e sem necessidades especiais.

Com base na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, onde o educador deve introduzir nas aulas de artes: a contextualização histórica, o fazer artístico e apreciação artística. As competências do arte-educador em interpretar e estabelecer estratégias para um ensino amplo e proveitoso torna-se um desafio, quando se pensa em alunos cegos ou de baixa visão, e ainda, integrar esses alunos em sala de aula de modo que o resultado seja satisfatório, não só como experiência, mas como aprendizado. Incentivando a leitura imagética como exercício para ampliar a capacidade cognitiva e crítica.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (BARBOSA, 2007, p.34)

Para Ana Mae Barbosa o fazer não deve ser aplicado de maneira isolada da leitura da imagem. O aluno deve ter contato com obras de arte pela produção, pela leitura e pela contextualização das mesmas. Ainda, segundo Barbosa (1979), o professor precisa ter um bom entendimento acerca dos fundamentos da Arte e deve transmitir esse conhecimento mesmo que informalmente aos estudantes, conscientizando-os que a Arte não serve apenas para mexer com materiais ou imagens na escola, porque simplesmente faz parte do currículo e deve fazê-lo.

Utilizando a assemblagem e a colagem, a adaptação de obras bidimensionais para o tridimensional, como realizado com a pintura “O beijo” (1908, óleo sobre tela) de Klimt, aproximaria os alunos da educação regular a uma experimentação de passar pelos processos de construção e criação, tornando-os críticos e formadores de opiniões. Pois o meio cultural está sempre voltado aos videntes e muitas vezes se esquece dos que são privados da visão. Aplicando assim a política de inclusão nas escolas onde o material pedagógico auxiliaria o professor e atenderia a todos com igualdade no aprendizado. Estar incluído é condição fundamental hoje em dia para o desenvolvimento de qualquer cidadão.

A escolha da obra de arte permite ao educador a associação da imagem com o cotidiano do aluno, com aquilo que ele vivencia. O conjunto de informações,

formas orgânicas, geométricas que cada elemento tem. As flores que uma a uma representam um jardim. O beijo: os lábios que tocam carinhosamente o rosto da moça podem ser lidos como forma de carinho, de expressão corporal, de gesto.

A narrativa da cena eleva o nível discursivo a partir do momento que o aluno associa o gesto, a intenção do personagem com aquilo que o aproxima da ação, ou de uma experiência anterior. Podendo ser assimilados e relacionados a fatos de sua vida ou de seu dia a dia para uma construção inteligível de modo que não limite a compreensão do sujeito, pois o aluno cego ou de baixa visão está familiarizado ao toque, ao cheiro e ao som. A leitura deve ser vista como linguagem que complementa a produção.

Na arte, independentemente de suas condições físicas e/ou sensoriais, pois a arte não conhece diferenças, limites, sendo assim, coloca a todos em pé de igualdade. Assim, por meio das linguagens artísticas, o portador de necessidades especiais poderá falar de si próprio, expressar-se e também conhecer-se, saber de suas potencialidades, capacidades e possibilidades.

O educador deve possibilitar a exploração tátil dos materiais levados para a sala de aula. E tratando das possibilidades de trabalhar com o deficiente visual, é preciso explorar suas potencialidades, seus sentidos, suas memórias imagéticas, sensoriais ou ainda visuais.

Promovendo a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano e mediante a utilização de recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo (tátil, cinestésico, auditivo, olfativo, gustativo e visual) é conduta indispensável para uma educação abrangente, que contemple as diversidades existentes entre os educandos. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 75)

Para a construção do diorama, diversos materiais poderiam ser aplicados nas atividades pedagógicas e nas atividades da vida diária das pessoas cegas e de baixa visão. Levando em conta a possibilidade de estimular alunos que enxergam a construir um diorama da obra de um artista, e posteriormente esse trabalho seria usado por professores na orientação de alunos com necessidades educativas especiais, proporcionando um ensaio sensorial inédito e o conhecimento de algo que não estaria acessível normalmente. Portanto, isso indica que, a partir do material pedagógico tridimensional, a percepção pictórica e espacial poderia ser desenvolvida tanto pela visão, como pelo tato - através de relevos, texturas e formas.

Os materiais para a construção do diorama podem ser reaproveitados ou reutilizados, trazido pelos próprios alunos como pedaços de tecido, papéis, plásticos, barbantes, entre outros reciclados. A infinidade de materiais é enorme, não limitando as inúmeras possibilidades de manuseio.

Recursos ou materiais didáticos podem ser construídos para o ensino das Artes Visuais com diferentes materiais, e são muito importantes para estimular a percepção das formas – utilizando obras de arte “bidimensionais” em tridimensionais, como relevos, desenho com linhas, grãos, sucata; ou seja, materiais a fim de auxiliar na compreensão de conteúdos – por exemplo construir uma maquete. Isso tudo para tornar a aprendizagem mais significativa e despertar o interesse desses alunos em aprender.

Essa proposta de ensino oferece reflexões sobre a importância da arte na educação e dos saberes educacionais, artísticos e culturais. A inclusão na aula de arte e no currículo escolar tem extrema importância por se considerar a criatividade e a sensibilidade como aspectos importantes para a formação pessoal e social.

De acordo com Ferraz; Fusari (1999, p. 98),

A metodologia do ensino e aprendizagem em arte é o encaminhamento educativo das práticas de aulas artísticas e estéticas. Esse encaminhamento metodológico constitui-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou o próprio desenvolvimento das aulas de artes.

Por fim, compreende-se que a arte deve fazer parte do cotidiano e da formação de todo e qualquer indivíduo, visando a formação estética, crítica e social dos alunos, na busca por uma sociedade mais justa e humanitária. Influenciando positivamente professores e alunos a realizarem tarefas em direcionadas ou em conjunto com alunos com necessidades especiais para que percebam e encontrem um meio de poderem colaborar e que permita ao professor ampliar o campo de atuação e suprir as necessidades no ensino da arte ao passo que se consiga atingir de forma considerada todos os alunos com o saber, com a análise de obra de arte, com o fazer artístico e com o criar.

Para a realização das atividades de Arte com qualidade no contexto escolar:

[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] o ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5).

O fazer artístico deve ser pensado para a construção de uma aprendizagem mais significativa, abrangendo recursos e procedimentos que contribuam para uma

prática mais inovadora. Tais dados indicaram a necessidade de programas direcionados à formação dos educadores para atuarem na disciplina de Arte junto aos alunos que apresentam algum tipo de necessidades especiais já que o ensino da Arte favorece o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos da vida.

CONCLUSÃO

Ao pensar em alunos com dificuldades especiais em aula de artes, seja a cegueira ou baixa visão, fica difícil imaginar quais materiais didáticos inserir em aula ou quais temas abordar. Já que quase não se encontra nada pensando no assunto. Além disso, também temos que pensar em uma aula que supra a todos. A construção do diorama está muito próxima de conseguir suprir essas necessidades, bem como promover a inclusão. Não exige custos altos, pois pode se trabalhar ao mesmo tempo com o reaproveitamento de materiais. Os próprios alunos conduzirão a construção do seu modelo, ao mesmo tempo em que fazem a leitura visual, trabalham com a construção do tridimensional. Imagine isso para um indivíduo que não terá nenhuma chance de ver nem ao menos uma imagem de uma obra de arte, poder tocá-la e ainda participar da construção desses dioramas, poder conhecer o beijo de Klimt, a Mona Lisa de Da Vinci ou o Cubismo de Picasso. Para os que enxergam, estariam não só fazendo a leitura das obras, mas a tornando-as físicas, tocáveis. Transpor uma imagem para o tridimensional nos dá a certeza que estaríamos formando alunos altamente críticos, estimulando o fazer artístico e o respeito entre eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional da educação especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: SEEP/MEC, 1994. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 29/04/2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

AZEVEDO, Fernando A. G. de. **Arte na perspectiva da inclusão**. In: Anais V Congresso nacional de arte-educação na escola para todos. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/Artigos/anais.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/vlogs/Pereira_Oliveira.pdf Acesso em: Acesso em: 05 mar. 2015.

Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais/106_possibilidades_de_pesquisas_em_artes_visuais_com_deficientes_visuais.pdf Acesso em: 29 abr. 2015.

Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf Acesso em: 29 abr. 2015.

Este livro foi composto na tipografia
Swis721 Cn BT em corpo 9.5 e Cinzel 16 para títulos,
impresso em papel cartão 250g e *pólen bold* 70g
certificados, provenientes de florestas que foram
plantadas para este fim, e produzidos com
respeito às pessoas e ao meio ambiente.

Publique seu livro. Viabilizamos seu projeto cultural!
Visite nossa home page:
www.ithala.com.br