

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Escola de Tempo Integral

OFICINAS CURRICULARES DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS
TEATRO | MÚSICA | DANÇA | ARTES VISUAIS

Equipe técnica CENP

Roseli Ventrella

Suzana dos Santos Rigo

São Paulo, 2007

Oficina de Linguagens Artísticas - Teatro

Os Jogos de Improvisação Teatral: Procedimento Privilegiado de Aprendizagem

Flávio Desgranges

As revoluções da cena moderna e o ensino do teatro

Os encenadores modernos operam, na virada do século XIX para o XX, uma revisão acerca da própria função do teatro na sociedade, passando especialmente pelo questionamento e a investigação das possibilidades de comunicação entre palco e platéia. E inauguram a preocupação sobre uma questão que passa a ser fundamental e norteadora para o desenvolvimento da cena, e que movimenta os artistas até os dias de hoje: qual o papel do espectador no evento teatral? É na tentativa de formular respostas para esta questão que se sustentam as transformações na cena moderna, pois os encenadores mostravam-se dispostos a movimentar esta relação, a “sacudir” os espectadores em suas poltronas. As respostas formuladas pelos artistas desde então são as mais variadas, com o intuito de propor uma relação ativa, efetiva da cena com o público teatral.

Atualmente, toda produção é desenhada para induzir a platéia a participar: dramaturgos e diretores modernos confiam não apenas nos esforços dos atores e nas facilidades disponíveis da maquinaria do palco, mas tanto quanto nos esforços da platéia. Nós produzimos toda peça sob a certeza de que ela estará ainda inacabada quando estrear. Fazemos isto conscientemente porque notamos que a revisão crucial da produção é aquela que é feita pelo espectador. (Meyerhold, apud Rodrigues, 2004, p. 36)

Provocar a recepção dos espectadores constituía-se em desafio central para os encenadores europeus, como Meyerhold, surgidos nas primeiras décadas do século XX, despertando na platéia uma atitude produtiva em face da cena. A cena teatral, para isto, precisaria ser apresentada enquanto fato assumidamente artístico, revendo e negando a tendência ilusionista que prevalecia desde o século XVIII, que se preocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade, pois tinha o intuito de fazer do palco uma ilusão da própria vida.

Livres da necessidade de servir à lógica ilusionista a que o palco estava submetido, os elementos da cena – gestos do ator, objetos do cenário, figurinos, adereços, sons, iluminação – vão aos poucos assumindo novas dinâmicas na construção do discurso teatral. O que faz com que a arte da encenação se estabeleça com vigor jamais imaginado, e viabiliza que o palco conquiste a possibilidade de se comunicar a partir de variadas e diferentes “vozes”, valendo-se da expressão particular a cada um dos diferentes elementos de linguagem.

A valorização destes diversos elementos de significação, por sua vez, no decorrer do século passado, foi tirando o texto de uma posição hegemônica na construção da cena, o que se constitui em transformação radical nas artes da cena. A escritura teatral passa a ser compreendida como um ato artístico não mais necessariamente comandado pela lógica do texto escrito, pois os elementos de linguagem conquistam total independência na configuração de um palco polifônico, em que várias “vozes”, vários elementos de linguagem manifestam-se, cada qual a seu modo, e se relacionam na estruturação do discurso cênico.

Esta mudança na concepção da cena está diretamente relacionada com a modificação que se dá na comunicação entre palco e platéia, pois este teatro moderno se vale de todos os elementos constituintes da arte teatral para criar signos visuais e sonoros que desafiem e estimulem a imaginação e a atitude produtiva do espectador.

O teatro moderno se vê, assim, diante de indagações acerca do sentido desta arte em seu diálogo com a sociedade, que operam uma revolução no universo da cena e que deflagram profundas transformações na relação da cena com a sala, do palco com a platéia. As transformações operadas na arte teatral, portanto, tiram o texto de uma posição necessariamente central no espetáculo, conferindo igual importância aos demais elementos constituintes da encenação. A partir de então, o texto deixaria de ser o principal aspecto da cena e todos os elementos de linguagem poderiam contribuir igualmente para apresentar teatralmente um acontecimento aos espectadores.

Esta renovação na cena teatral, operada durante o decorrer do século passado, aponta para uma necessária revisão nos conceitos e procedimentos no âmbito do ensino do teatro, que solicita aos educadores, em seus processos pedagógicos de investigação e apreensão desta arte, a valorização não apenas do texto, mas também dos variados elementos de linguagem que compõem uma cena teatral. Assim, o que se quer propor aos alunos nas aulas de teatro é que se sintam aptos a construir discursos (cenas) teatrais valendo-se dos diversos elementos cênicos, pois, enquanto linguagem artística, o teatro pode se valer de variados elementos para comunicar algo aos espectadores, utilizando-se de diversos signos visuais (os gestos do ator, os adereços de cena, os figurinos, o cenário, a iluminação) e sonoros (o texto, as canções, as músicas, os efeitos sonoros). Há encenações teatrais que utilizam ainda signos olfativos (aromas de perfumes ou essências, cheiro de defumador, odor de alimentos conhecidos, etc.) ou signos táteis (em que a cena – os atores ou objetos cenográficos – propõe algum tipo de contato corporal com os espectadores).

Para isto, como veremos a seguir, os jogos de improvisação teatral constituem-se em recurso privilegiado de aprendizagem, pois possibilitam que os alunos vão experimentando a construção de cenas a partir de estímulos os mais diversos, selecionando vez a vez os variados elementos de linguagem para serem investigados em aula. Os alunos podem, assim, em um processo gradual e cumulativo, experimentar e apreender as variadas e ricas possibilidades de construção de uma cena, valendo-se dos tantos recursos que compõem a linguagem teatral.



Os jogos de improvisação teatral: objetivos e procedimentos

Podemos compreender os jogos de improvisação, ou jogos improvisacionais, como exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, enquanto jogadores-espectadores da cena apresentada. O exercício continua até que todos os alunos apresentem as suas cenas. Habitualmente, depois da apresentação das cenas, o grupo conversa e analisa a experiência.

O teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com estes jogos, e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os alunos expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a manter a atenção aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

Nas avaliações das cenas, os alunos, seguindo as diretrizes do professor, podem conversar tanto sobre questões relativas à vida social, presentes nas improvisações, problematizando as situações do dia-a-dia, quanto sobre as resoluções artísticas apresentadas na oficina, com o intuito de aprimorar a capacidade do grupo de conceber um discurso cênico.

A investigação teatral desenvolvida durante o processo exorta os alunos a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se exis-

tisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística.

A experiência com o teatro estimula os alunos a trabalhar isto que o diretor teatral inglês Peter Brook chama de “o músculo da imaginação”.

A imaginação é um músculo, e ela fica muito contente em jogar o jogo. Eu posso tomar, por exemplo, esta garrafa plástica e decidir que ela será a Torre de Pisa. Eu posso jogar com isto, deixá-la inclinada, experimentar tombá-la, quem sabe deixar que ela desmorone, se espatife no chão... Nós podemos imaginar isto no teatro, ou na ópera, e a garrafa poderia criar uma imagem mais forte que a imagem banal dos efeitos especiais no cinema, que reconstituem, à custa de milhões, uma torre verdadeira, um verdadeiro tremor de terra, etc. A imaginação, este músculo, ficaria menos satisfeita. (Brook, 1991, p. 41)

E aqui estamos falando não só do estímulo a que os participantes concebam seus próprios produtos artísticos, suas cenas, personagens, ou do prazer de se aventurar em universos ficcionais, a partir da relação com uma cena apresentada em aula ou um espetáculo teatral, mas também da vontade de conceber algo diferente, próprio, de pensar de uma outra maneira. Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode se efetivar se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. E é justamente isto o que se pode trabalhar nas práticas teatrais, tanto a expansão do músculo da imaginação, exercitando maneiras de inventar algo particular, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma idéia seja apresentada enquanto ação dramática.

A investigação proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o aluno apreenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: **a imaginação**, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; **a ação**, quando o indivíduo “arregaça as mangas” e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e **a reflexão**, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida (Coelho, 1988).

Nesses jogos, está implicado um processo coletivo de tomada de decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo ou para avaliar os jogos anteriores, o que desenvolve nos alunos o interesse por cooperar e produzir em conjunto.

As diversas possibilidades de construção de uma cena, em aula, estimulam a que o grupo vá experimentando e negociando, nas avaliações feitas acerca das criações dos participantes, as bases de um saber que se constrói coletivamente. Uma boa cena, em regra, não é tida como tal a partir de um critério prévio, mas de critérios que o grupo vai construindo coletivamente. Não cabe ao professor, portanto, dizer o

que é bom ou ruim, mas problematizar as cenas para provocar os alunos a refletirem acerca das próprias realizações artísticas.

Os jogos de improvisação podem ser caracterizados, portanto, como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das aulas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o aluno tanto para dizer algo através do teatro quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares.



A atenção do professor para que a prática teatral desenvolvida nas aulas esteja provida de uma estética que efetive uma análise do mundo lá fora se relaciona também com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, ou outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética teatral caduca, que não responde mais à função que exigem dessa arte as nossas sociedades contemporâneas. Mas que se favoreça o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais.

Ver e fazer teatro: uma via de mão dupla

A freqüência a espetáculos teatrais pode ser de grande valia para que um grupo em processo de investigação possa observar como os artistas constroem um conjunto organizado de signos em suas encenações, além de comparar suas realizações nas aulas com aquelas elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos teatrais de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, realimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro, aliada à prática dos jogos de improvisação teatral em

aula, aprimora nos participantes tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados.

Os diversos elementos da cena estão em jogo

O jogo de improvisação teatral, tal como aqui proposto, não está subordinado ao texto, que é substituído pela palavra improvisada, o que não impede que o texto apareça em determinados exercícios, mas o jogo está calcado em uma linguagem global que utiliza diferentes signos visuais e sonoros, e na qual a palavra é um dos elementos presentes. Os diversos elementos de linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece entre palco e platéia, entre os que agem em cena e os que observam da sala. Os objetos cenográficos, as sonoridades, a luz, os gestos, a movimentação dos atores são tratados enquanto aspectos da cena que, como o texto, têm algo a dizer, sendo considerados como elementos de significação que constituem a linguagem teatral. Diversos exercícios, como veremos a seguir, podem ser propostos durante o processo tendo em vista a exploração desses elementos de linguagem, levando em conta a especificidade de cada um deles na construção e emissão de um discurso que será interpretado pelos jogadores na platéia.

Propõe-se gradativamente aos alunos, desta maneira, a percepção de que estão jogando com uma linguagem que não é só verbal, trabalhando com o grupo o apuro em mostrar teatralmente uma situação, levando-o a notar as diferentes maneiras possíveis de se compor uma cena, já que há um vasto cabedal de elementos de significação a que se pode recorrer para se construir um discurso teatral.

A análise dos produtos de comunicação de massa

A exploração dos vários elementos que constituem a cena teatral possibilita, também, que o aluno tome consciência dos diversos signos lingüísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos – os *outdoors*, o cinema, a televisão, o rádio, os jogos eletrônicos, etc. –, estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos.

A apreensão crítica desse material pode ser também reutilizada em suas elaborações cênicas nas aulas. Torna-se desejável que o professor traga alguns desses produtos culturais para as aulas, propondo jogos que sugiram a exploração de fotos, notícias, propagandas e demais materiais que estão presentes no cotidiano dos integrantes do grupo, e que, por vezes, não são nem mesmo notados por eles. O coordenador pode, ainda, proporcionar ao grupo o contato com diversos materiais de reconhecida qualidade artística – fotos, pinturas, canções, poesias, peças dramáticas, etc. – que, em que pese o alto teor estético, são muito pouco difundidos e amplamente desconhecidos.

A liberdade de criação dos alunos e a interferência crítica do professor

Nas aulas deve vigorar um espírito aberto para as idéias dos alunos, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução dos jogos propostos. Para isto, o educador precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos alunos possam parecer desinteressantes para o professor, que precisa ter cuidado até mesmo para evitar uma condenação precipitada dos estereótipos televisivos (e dos demais produtos da cultura de massa), já que, no início, os participantes costumam recorrer às narrativas e linguagens conhecidas.

O respeito às criações do grupo, contudo, não significa que o professor não possa intervir e sugerir outro rumo quando achar necessário. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais.

O professor é um participante, não um visitante

Costuma-se dizer que quando o professor entra no jogo perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que não ele? A sua participação, entrando vez ou outra no jogo, intensifica a relação com os alunos, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades.



Além disso, surge sempre a curiosidade do aluno, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do professor no grupo, aproximando-o dos alunos, que se sentem mais à vontade para jogar.

A participação dos alunos nos exercícios, por sua vez, não deve ser obrigatória, deixando que cada qual assuma os riscos que quiser e quando quiser, ficando à vontade para participar das atividades. Assim é mais gostoso! Contudo, aqueles que não entram em cena podem ser estimulados a manterem a atenção às

criações cênicas de seus parceiros, sendo convidados a comentá-las, se assim quiserem. O prazer de jogar convida todos a aderirem ao processo, cada qual em seu tempo e do seu jeito.

A montagem de espetáculos não é o objetivo principal

O trabalho não se desenrola com a expectativa voltada para um resultado final. O professor, em consonância com o grupo de alunos, pode, no entanto, querer apresentar uma peça, ou uma breve cena, ou um exercício teatral aberto a terceiros, mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho. Ou ainda para aprimorar o processo, colocando-o em um outro estágio de desenvolvimento.

Contudo, torna-se relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação dos alunos, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do professor, que, por vezes, na ânsia por conseguir aquilo que considera “um bom resultado”, acaba por sufocar as experiências investigativas do grupo, empobrecendo a atividade, tanto no âmbito artístico, já que os alunos não terão plena consciência e ampla propriedade do discurso cênico apresentado, quanto no âmbito pedagógico, por desconsiderar a riqueza das resoluções cênicas do grupo.

Enquanto participante do processo, o professor pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos alunos.

A palavra dos espectadores

Dar a palavra aos jogadores-espectadores torna-se tão indispensável quanto as próprias criações cênicas, já que são eles que, com seus comentários e proposições, determinam as práticas. A avaliação coletiva das cenas vai propiciando que os jogadores vão, aos poucos, apropriando-se da linguagem teatral, efetivando análises mais criteriosas dos jogos e aprimorando a qualidade da sua comunicação com os espectadores. Conquistas essenciais vão surgindo com o decorrer do trabalho: a capacidade para improvisar os diálogos, sabendo efetivar a sua hora de falar e de perceber o momento de deixar que outros estejam com a palavra em cena; a percepção de que a utilização excessiva da fala pode não comunicar mais do que um pequeno gesto; entre outras conquistas, cada vez mais ricas e sutis no trato da linguagem cênica.

As conversas acerca de um jogo precisam ser propostas com a noção da complexidade que envolve a situação, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão, e que não se pode reduzir uma cena a leituras precipitadas ou que esvaziem os possíveis sentidos a serem construídos pelos alunos. A reflexão cuidadosa acerca dos fatos apresentados pode possibilitar ao grupo, por exemplo, observar as suas determinantes sociais: por que acontecem situações como essas mostradas? O que leva alguém a tomar essa ou aquela atitude? A investigação analítica das cenas cria condições para que o grupo reveja as cenas, pensando em uma melhor maneira de apresentá-las, superando os chavões de narrativas conhecidas.

Nas primeiras aulas, é comum observar jogadores que entram e saem ligeiramente de cena, passando apressados pela área de atuação, como se estivessem diante de um desafio a cumprir, a se livrar o mais rapidamente possível. Assim, as cenas apresentadas tornam-se breves, secas, frágeis enquanto discurso

organizado. O professor pode atuar diante de tais situações, sem receio de ser diretivo, lançando questões para o grupo que o auxiliem a conceber uma melhor maneira de compor a cena, de apresentar a história.

Um grupo de alunos quer jogar “um acidente de carro”: o motorista se instala numa cadeira, faz “vruum”, “vruum” (o motor) e depois “iiiiiiii” (o freio). O corpo do ferido cai, a ambulância (“pin pon”, “pin pon”) chega e o carrega, e acabou. Mais uma vez, os que observam não têm outro comentário que não seja o clássico “a gente não entendeu nada”. O que fazer?

[...] Improvisar outra vez não será suficiente. É necessário despende um tempo com o grupo, colocar algumas questões: quem é o ferido? De onde ele vem? Para onde ele ia? O motorista do carro ia tão rápido? Quem interveio primeiro, havia passantes que poderiam ter ouvido o barulho do freio, algum grito? Alguém chamou a ambulância? A polícia costuma intervir em um caso como este? (Ryngaert, 1991, p. 122)

Não se trata de bombardear o grupo com questões complexas, mas sim de convidá-lo a descobrir que, quando se está concebendo uma improvisação, se pode apresentar com mais detalhes o ambiente em que a ação se passa (exploração do espaço cênico), definir melhor alguns momentos da história (investigação de como se apresentar teatralmente uma situação), além de discutir a função de cada um dos personagens na cena (construção de personagens). O professor pode, portanto, se apoiar nos três principais elementos que compõem a cena para analisar as improvisações dos alunos: **espaço, situação e personagem**, lançando questões que estimulem o grupo a pensar e se apropriar desses aspectos fundamentais da linguagem teatral.

As possíveis questões que podem nortear a avaliação de um jogo de improvisação teatral não precisam ser colocadas no mesmo dia, no mesmo exercício, na mesma cena, ao mesmo tempo, mas, a partir das cenas apresentadas, observar que perguntas poderiam ser pertinentes ao grupo naquele momento do processo de aprendizagem, e tornar mais complexos os comentários gradualmente no decorrer das aulas. Aos poucos, os jogadores são estimulados a conduzir o debate sobre as cenas, apropriando-se do processo.

O professor pode, ainda, antes de lançar alguns comentários mais propriamente relacionados às resoluções cênicas, iniciar a análise das improvisações, tomando por base algumas questões que estimulem os alunos a formular interpretações próprias da cena apresentada: 1) O que nos diz a cena? O que ela nos comunica? O que vocês entenderam? 2) Que perguntas podemos fazer à cena ou ao grupo, na tentativa de compreender melhor a improvisação apresentada? 3) Que sugestões podemos dar visando ao aprimoramento da cena?

Depois de feitos os comentários, os jogadores podem voltar a combinar e rerepresentar a cena com base nas sugestões dadas por seus parceiros e pelo professor.

O refinamento artístico do jogo

As premissas para uma boa realização da cena, como vimos, não são propostas antes das improvisa-

ções em um processo de jogos de improvisação, mas em função das necessidades que surgem nos próprios jogos. Durante o processo, que vai sendo construído coletivamente, portanto, efetiva-se o refinamento artístico das cenas, que vão se tornando cada vez mais complexas. O professor interfere sempre que surgir a necessidade de uma nova diretriz, o que indica maior sutileza no trato da linguagem.

O “diário de bordo” do processo de aprendizagem

Pode ser relevante que o professor tenha um caderno, desde o primeiro encontro, que será, a cada aula, levado para casa por um dos alunos. Neste caderno, cada qual fará anotações sobre o processo do grupo, lembrando de passagens interessantes, dificuldades e descobertas feitas na aula, colando fotos relacionadas ao processo, ou fazendo desenhos, ou anotando poesias, letras de canções, etc. O “diário de bordo” ajuda a criar uma identidade de grupo e guarda os rastros do processo, além de, e principalmente, estimular os alunos a se engajarem e refletirem acerca do processo investigativo. No início de cada aula, o aluno que levou o caderno apresenta as anotações que fez para todo o grupo, em roda.

O planejamento das aulas

As aulas de jogos de improvisação teatral são, como veremos adiante, geralmente, programadas com claro encadeamento entre um exercício e o seguinte, organizando uma aula, por exemplo, em que um determinado aspecto da linguagem (a palavra, as sonoridades, os objetos de cena, o espaço cênico, a iluminação, a construção de personagens, etc.), ou um material, ou um tema será especificamente explorado naquele dia, fazendo com que este aspecto específico seja o fio condutor entre as diversas atividades propostas na aula. Assim, o planejamento dos exercícios segue, geralmente, uma seqüência linear, sensibilizando o aluno para um aspecto do discurso cênico que será especificamente explorado naquela sessão, o que deixa um claro rastro na investigação empreendida, possibilitando que o grupo tenha noção do processo de aprendizagem, tanto naquele dia quanto na seqüência das aulas.

Concebemos, a partir do que foi exposto, que um processo de apreensão da linguagem teatral pode tomar três vetores fundamentais de investigação, que se apresentam enquanto norteadores do processo e definidores do planejamento das aulas. Assim, em cada aula o professor pode selecionar um dos seguintes aspectos para trabalhar com seus alunos:

1) Os elementos de linguagem:

- 1.1 - A palavra e a cena (a utilização da palavra em cena; a criação de histórias; a exploração de textos);
- 1.2 - As sonoridades em cena;
- 1.3 - Os objetos de cena;
- 1.4 - O espaço cênico;
- 1.5 - A luz em cena;

2) **A construção de personagens;**

3) **A exploração e análise dos produtos de comunicação de massa;**

4) **Outras formas teatrais:** teatro de bonecos; teatro de sombras; máscaras; teatro em quadrinhos; formas próprias ao teatro do oprimido¹ (teatro-jornal, teatro-fórum, etc.); entre outras.

Outros aspectos das artes cênicas que não tenham sido aqui sugeridos podem ser selecionados e propostos pelo professor, mantendo-se a lógica investigativa do processo.

A proposta de curso, aqui formulada, concebe que o professor pode organizar as suas aulas de maneira a propor que os alunos explorem e apreendam estes variados aspectos da arte teatral, estimulando-os a aprimorar tanto a construção de discursos cênicos cada vez mais ricos e refinados quanto a formação de um olhar de espectador, apto para decodificar e interpretar os signos cênicos criados por seus parceiros em aula, ou mesmo em outros eventos artísticos, bem como aqueles presentes nas variadas produções espetaculares veiculadas diariamente (jornais, *outdoors*, programas e propagandas de TV e rádio, etc.).

Aulas programadas: algumas sugestões

Cada aula sugerida a seguir foi pensada tendo em vista tanto os 50 minutos de cada sessão, duração habitual de nossas aulas escolares – de maneira que não se propõe uma grande quantidade de atividades por sessão –, como também a proposição de jogos que podem ser apresentados para crianças e jovens. Quanto a este último aspecto, importa notar que, geralmente, um jogo de improvisação teatral pode ser proposto para indivíduos das variadas faixas etárias (adultos inclusive), o que muda aí é fundamentalmente a maneira de apresentá-los aos alunos, e não a constituição própria e os objetivos do exercício.

A seguir, propomos algumas aulas a serem possivelmente oferecidas aos alunos, explorando cada um dos aspectos explicitados acima. A partir das reflexões, da bibliografia sugerida e, evidentemente, da experiência pessoal de cada docente, espera-se que cada professor possa criar outras aulas, mantendo-se a lógica investigativa do processo de aprendizagem, tal como aqui apresentada.

As Oficinas

Atividade 1 – Os elementos de linguagem

1. A palavra e a cena

A utilização da palavra em cena; a criação de histórias; a exploração de textos.

¹ Ver, na bibliografia, livro de Augusto Boal sobre o assunto, que apresenta várias abordagens possíveis do teatro do oprimido.

Objetivos da aula: explorar a construção de histórias e estimular os alunos a não recorrerem somente a narrativas conhecidas, mas a se aventurarem por outros possíveis e surpreendentes roteiros ficcionais.

a) *História coletiva*²

Um começa e os outros vão dando seqüência à história. O grupo pode estar em roda e se fazer rolar uma pequena bola entre os participantes, que vai definindo quem será o próximo a continuar a narrativa.

Variante 1: Narração com dramatização

Enquanto o grupo cria a história, alguns participantes entram em cena e, ao mesmo tempo, a dramatizam. Estabelece-se, assim, uma relação entre os jogadores-atores e os jogadores-narradores que requer bastante concentração. Os jogadores em cena podem executar a ação dramática sem o uso da fala, ou mesmo utilizando diálogos, que, vez ou outra, irão interromper as narrações dos jogadores da roda, o que torna o jogo ainda mais complexo.

Variante 2: História com rimas

A história deve ser criada com frases rimadas. O primeiro jogador diz uma frase iniciando a história, com a qual o segundo jogador precisará rimar dando seqüência à história; o terceiro jogador estará livre para dizer uma frase que dê sentido à continuação da história, com a qual o quarto jogador precisará rimar ao criar a sua; e assim sucessivamente.

A necessidade de criar rimas deixa, por vezes, que a história tome rumos bastante curiosos.

Variante 3: História coletiva cheia de erros

Um jogador, com o grupo sentado em roda, começa a contar a história e os demais vão apontando supostos erros na narrativa e propondo soluções, que darão continuidade à narração, ao mesmo tempo em que mudam a direção da história. Por exemplo, o primeiro jogador diz: “Essa é a história de um menino chamado João”, e algum outro jogador o interrompe, dizendo: “Mas não era João o seu nome, ele se chamava Lucas, e andava de bicicleta pelo parque todas as manhãs”, e um terceiro jogador interrompe, acrescentando: “Mas não era de bicicleta, ele gostava de andar a pé, e passeava sempre com seu irmão mais novo...”. E assim por diante.

Esse jogo, além de exercitar o imaginário, vai treinando a decomposição e recomposição de uma história e a sua conseqüente análise, que vai sendo revisitada e revista a cada nova intervenção.

b) *Improvisação surrealista*³

Parte-se de um bloco de perguntas que definem um roteiro para a história que será improvisada teatralmente:

² Este exercício está presente no livro de Viola Spolin, citado na bibliografia, no qual se podem recolher variados jogos, adequando-os ao contexto deste processo de aprendizagem.

- Quem era?
- Onde estava?
- O que fazia?
- O que disse?
- O que disseram as pessoas?
- Como acabou?

Cada grupo recebe um papel e deve escrever a sua resposta para cada uma das perguntas, dobrar o papel e passá-lo adiante. No final das perguntas, cada um dos grupos terá um roteiro um tanto fantástico, formado por diretrizes descontraídas, que servirá como base para a sua improvisação.

2. As sonoridades em cena

Objetivos da aula: sensibilização auditiva e exploração das sonoridades nas criações cênicas.

a) Ouvindo o ambiente ao redor

O professor pede para que os alunos se deitem no chão e fechem os olhos e os convida a ouvir os sons do ambiente, prestando atenção primeiramente nos sons que estão acontecendo mais perto, depois os que estão vindo de mais longe. Além de, com os olhos fechados, tentarem perceber que sons são aqueles que estão ouvindo. O grupo abre os olhos e conversa sobre a experiência e os sons que foram identificados pelos alunos.

b) Sonorizar uma cena

Jogadores improvisam os ruídos e sonoridades possivelmente produzidas pelos atores em cena. Assim, a cena pode ser combinada e improvisada sem o uso da palavra, e o grupo se divide em dois, os jogadores que atuarão em cena e os que farão os sons, aqueles jogadores que, fora da cena, fazem os ruídos e sonoridades próprias à cena: abrir e fechar de portas; som de rádio; o som da TV; barulho de carros; etc.

3. Os objetos de cena

Objetivos da aula: explorar o jornal em suas diversas possibilidades cênicas, tanto sonoras quanto, e principalmente, transformando-o em variados objetos de cena.

a) As medidas do meu corpo

Explorar as medidas do corpo a partir da relação entre as suas partes. Quantas mãos preciso para medir o tamanho do meu antebraço? Quantos dedos para medir o tamanho do meu pé?

³ Outros jogos com objetivo semelhante podem ser criados tomando-se por base o livro de Gianni Rodari, citado na bibliografia.

b) Apropriando-se do jornal

Semelhante ao exercício anterior, agora medindo as partes do corpo em relação às folhas de jornal. Aprofundando a investigação das possibilidades de manuseio do jornal. Como encaixo o jornal nas diversas partes do meu corpo? Buscam-se movimentações possíveis com o jornal junto ao corpo. Como eu posso caminhar com ele? Como posso vestir o jornal? Por fim, a exploração de movimentos do jornal, atentos às sonoridades. Como eu o movimento no espaço? Que sons posso produzir com ele?

c) Orquestra de papel

Em grupos, selecionar sons da exploração do jornal e alternar um maestro que rege a improvisação.

d) Cenas Improvisadas com objeto

Improviso em grupos utilizando-se do jornal como objeto de cena; ressignificando o jornal, que não será, portanto, tratado como tal, mas significando outros objetos (figurinos, adereços, cenários).

4. O espaço cênico

Objetivos da aula: explorar a percepção do espaço cênico e capacidade de estabelecer acordos em cena, tendo em vista a construção de um elemento cênico comum a todos os jogadores-atores.

a) Quem começou o movimento?

Os jogadores ficam em pé num círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos, etc. – e mudar o movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder.

b) Parte de um todo

Um jogador vai para o palco e, utilizando gestos e sons, torna-se parte de um objeto animado (um animal ou parte de um animal, existente ou imaginário) ou inanimado (uma máquina) que se move. Tão logo a natureza do objeto se torne clara para um outro, ele se junta ao primeiro jogador e torna-se uma outra parte do todo. Assim, o exercício continua até que todos os jogadores tenham participado para formar o objeto.

c) Objeto move os jogadores

Os jogadores combinam o objeto que deverá colocá-los em movimento. Eles devem ser um grupo inter-relacionado. Exemplos: barco a vela, elevador, roda-gigante, etc.

5. A luz em cena

Objetivos da aula: Investigar algumas possibilidades da relação entre cores e cenas teatrais.

O professor precisará de uma sala escura para desenvolver esta aula. E também de um refletor (mes-

mo que artesanal) ou uma luminária potente (pode ser mais de uma), para que a sala não fique muito escura. E, ainda, “gelatinas”⁴ ou papel celofane.

a) A cadeira iluminada

Aproveitando a atmosfera intimista da luz do refletor na sala escura, o professor coloca uma cadeira em cena, sob a luz do refletor, e propõe um jogo com cores e lembranças. Um aluno se posiciona na cadeira iluminada e lhe é dita uma cor, com a qual ele irá associar uma lembrança, uma imagem, uma palavra, etc. Por exemplo: o professor ou alguém do grupo diz “amarelo!” e o aluno em cena responde “o amarelo me lembra o sol, calor, praia, sede, vontade de beber água...”. Um a um os alunos passam pela cadeira iluminada.

b) Cores e cenas

Em seguida, o professor apresenta as “gelatinas” aos alunos, colocando-as na frente do refletor e deixando-os perceber as variações de cores proporcionadas. Os alunos são divididos em grupos e, para cada um destes, é sugerida uma cor. Assim, cada grupo irá criar uma cena que será iluminada por aquela cor. Depois das cenas apresentadas, o grupo conversa sobre as relações estabelecidas entre cores e cenas.

Atividade 2 – A construção de personagens

Objetivos da aula: Aquecimento e disponibilização do corpo para a cena; noções de construção de personagens.

a) Apresentação com som e movimento

Os jogadores colocam-se em círculo, de pé. Um a um, todos vão ao interior da roda, executando uma seqüência simples de gestos acompanhada por um som. Quando o jogador retorna à sua posição na roda, os demais participantes, ao mesmo tempo, imitam o movimento e o som executados pelo jogador que foi ao centro da roda.

b) Corpo de um, braços de outro

Um faz a cena e o outro, por trás, encaixa seus braços como se fossem os do personagem. Este jogo funciona melhor se os atores estiverem sentados e os que gesticulam as mãos, em pé, atrás.

c) Fragmentando um personagem

Cada jogador do grupo fará uma parte do mesmo personagem, numa divisão corporal (um faz as pernas, outro os braços, outro a cabeça, etc.) ou embasado em outros aspectos (pensamento, humor, sentimento, etc.).

⁴ Folhas grossas e coloridas, com transparência, utilizadas nos refletores para colorir a cena.

Atividade 3 – A exploração e análise dos produtos de comunicação de massa

Objetivos da aula: analisar o teatro ante outros meios de comunicação contemporâneos; estimular o olhar crítico acerca da representação e análise da vida social.

a) Recriar uma imagem em cena

Leva-se para o grupo, por exemplo, uma ou mais fotos de jornal ou revista (ou a reprodução de quadros, ou uma imagem de propaganda). De início, propõe-se que o grupo analise as imagens, elabore uma compreensão delas. Em seguida, propõe-se que cada grupo reproduza em cena uma das imagens, e conversa-se sobre os detalhes da reprodução de cada grupo, e da diferença de linguagens, as modificações percebidas na transposição da fotografia para o teatro, etc. Depois, propõe-se que cada grupo recrie a imagem que trabalhou, fazendo uma sátira, ou uma paródia, ou traçando um perfil crítico dos personagens, ou transformando a imagem, recriando a situação em uma nova, que pode, por exemplo, receber o seguinte título: “Como seria bom se fosse assim”.

b) Traduzir cenicamente uma revista ou um programa televisivo

Define-se, com um grupo, algumas revistas conhecidas de todos e que tenham linhas editoriais bem diversas. Exemplo: *Caras, Veja, Playboy, Casa e Jardim*, etc. Em grupos, cada qual escolherá uma revista e, a partir da referência que tem desta (a revista não será levada para a aula), comporá um quadro cênico congelado, uma foto que busque traduzir o discurso daquela revista. Em seguida, o grupo analisa as cenas criadas, bem como as revistas apresentadas.

O mesmo exercício, a depender da faixa etária, pode ser feito com programas televisivos, gibis, etc.

Em seguida, o professor propõe uma conversa sobre os variados aspectos presentes nas composições cênicas dos alunos.

Atividade 4 – Outras formas teatrais

Teatro de bonecos; teatro de sombras; máscaras; teatro em quadrinhos; formas próprias ao teatro do oprimido⁵ (teatro-jornal, teatro-fórum...); e outras.

a) Teatro em quadrinhos

O professor pode levar algumas revistas em quadrinhos de variados estilos⁶ (adequadas à faixa etária dos alunos) e apresentá-las ao grupo. Em seguida, propõe que os alunos se dividam e pensem em criar um “teatro em quadrinhos”, cenas em que os personagens assumem uma postura fixa, congelada, e que suas falas são escritas em “balões” e posicionadas no alto de suas cabeças. Cada grupo pode formar uma historieta com três ou quatro quadros.

Outras sugestões de atividades

Atividade 1 – Quem começou o movimento?

Objetivo: Integração do grupo; estabelecimento de um ambiente descontraído e favorável às experimentações cênicas que serão propostas no decorrer do encontro; desenvolvimento da percepção sensorial e espacial; disponibilização do corpo para os exercícios.

Descrição: Os jogadores ficam em pé num círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer a mão, etc. – e mudar o movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder.

Atividade 2 – Parte de um todo

Objetivo: Desenvolver a percepção sonora e espacial; a capacidade de envolver-se em um problema de resolução cênica; e a de atuar coletivamente.

Descrição: Um jogador vai para o palco e torna-se parte de um objeto animado ou inanimado que se move. Tão logo a natureza do objeto se torne clara para um outro, ele se junta ao primeiro jogador e torna-se uma outra parte do todo. Assim, o exercício continua até que toda a platéia tenha participado e esteja trabalhando para formar o objeto completo.

Atividade 3 – Objeto move os jogadores

Objetivo: Explorar a percepção do espaço cênico e a capacidade de estabelecer acordos em cena, tendo em vista a construção de um elemento cênico comum a todos os jogadores-atores.

Descrição: Os jogadores combinam o objeto que deverá colocá-los em movimento. Eles devem ser um grupo inter-relacionado. Exemplos: barco à vela, elevador, roda-gigante, etc.

Atividade 4 – Jogo do que, do quem e do onde

Objetivo: Investigar cenicamente e apreender as noções de ação dramática (que), personagem (quem) e espaço cênico (onde).

Descrição: Divide-se o grupo em três subgrupos. O primeiro irá definir um “que” (*O que* está acontecendo? – exemplo: pessoas estão no cinema vendo um filme muito chato), o segundo, um “quem” (*Quem* eles são? – exemplo: torcedores vendo um jogo de futebol), e o terceiro, um “onde” (*Onde* eles estão?

⁵ Ver, na bibliografia, livro de Augusto Boal sobre o assunto, que apresenta várias abordagens possíveis do teatro do oprimido

⁶ Importa notar que, ao levar produtos culturais para os alunos (revistas, livros, músicas, pinturas, etc.), o professor tem uma boa oportunidade de apresentar bens culturais aos quais os alunos não tenham acesso.

– exemplo: na praia). Cada grupo propõe ao grupo seguinte o desafio de apresentar aquilo que definiu.

Assim, cada grupo apresentará, sem combinação prévia, “o *que*, o *quem* ou o *onde*” que lhe foi proposto por outro dos grupos.

Atividade 5 – Traduzir cenicamente uma revista

Objetivo: Analisar o teatro frente a outros meios de comunicação contemporâneos; estimular o olhar crítico acerca da representação e análise da vida social.

Descrição: Define-se com um grupo algumas revistas conhecidas de todos e que tenham linha editorial bem diversa. Exemplo: *Caras, Veja, Playboy, Casa e Jardim*, etc. Em grupos, cada qual escolherá uma revista e comporá um quadro cênico congelado, uma foto, que busque traduzir, de maneira geral, o discurso daquela revista

O mesmo exercício pode ser feito com programas televisivos, gibis, etc.

Atividade 6 – Construindo pequenas cenas a partir de imagens

Objetivo: Criar cenas teatrais passo a passo, em um pequeno processo que avança de maneira gradual e cumulativa.

Descrição: Os participantes serão divididos em grupos. Cada grupo deverá escolher um “onde”. A partir desse “onde” o grupo pensará em três imagens corporais estáticas, como se fossem fotografias, apresentando um acontecimento ocorrido nesse lugar em três momentos distintos. O coordenador deve salientar que a diferença temporal desses momentos é de poucos minutos.

Cada grupo apresentará os três momentos/imagens duas vezes: a primeira para que o grupo concretize o que planejou: na segunda, o coordenador salientará que os participantes observem cuidadosamente e memorizem o seu posicionamento corporal dentro da cena, ou seja, a maneira com que ocupam o espaço, para o que estariam olhando e até mesmo o que sentiriam em cada momento representado.

Numa segunda rodada, cada grupo voltará ao palco para apresentar novamente as três imagens. Dessa vez, além das imagens, os participantes devem acrescentar, em câmera lenta, o que ocorreu entre um momento e outro. Eles devem preencher as lacunas entre as fotos/imagens/momentos. O coordenador deve lembrar os jogadores-atores que, ao se movimentarem lentamente entre uma foto e outra, prestem atenção no que motiva o deslocamento, ou seja, quais são os objetivos que movem a cena, e quais os objetivos de cada jogador-personagem em cena.

Depois da apresentação de todos os grupos, uma nova rodada de apresentações será solicitada com o intuito de aprofundar as relações entre os jogadores-personagens da cena. O coordenador pedirá para que cada grupo, como no exercício anterior, preencha as lacunas entre as fotos com os mesmos movimentos anteriormente apresentados, só que agora o mais rápido possível.

Por fim, cada grupo apresentará a cena produzida, não necessitando mais das paradas, do congelamento da imagem. As cenas são apresentadas, pois, em seu próprio espaço e tempo dramáticos.

Em seguida, será proposta uma análise das cenas com os participantes, em que o coordenador da oficina pode sugerir que estes observem, debatam e apreendam questões relativas à linguagem teatral, presentes no exercício, tais como: análise do sentido das cenas criadas; objetivos dos personagens em cena; ocupação do espaço cênico; marcação orgânica; ritmo.

Atividade 7 – Análise coletiva do encontro

Em que será proposto ao grupo:

- o debate de questões acerca das criações cênicas efetivadas pelos jogadores na oficina, tanto no âmbito da sua realização artística, quanto no âmbito temático;
- a análise acerca da relação do teatro com outros meios de comunicação: de que maneira as nossas escolhas e definições de cena são influenciadas por nossa constante exposição aos meios de comunicação?
- comentários acerca da possibilidade do grupo construir cenas segundo as necessidades e desejos investigativos dos próprios participantes, sem que haja uma direção autoritária, impondo o que deve ser dito ou feito teatralmente. Perspectiva emancipatória esta, que predomina no teatro contemporâneo e que convém em um processo educacional;
- conversa final sobre por que propor oficinas de teatro aos nossos alunos. Qual o valor educacional do teatro na escola?

Bibliografia

- ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.
- BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- MARTINS, Marcos Bulhões. Encenação em jogo. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BROOK, Peter. Le diable c'est l'ennui. Arles: Actes Sud – Papiers, 1999.
- COELHO, José Teixeira. O que é ação cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Mauro Roberto. Poética da pequena pedagogia do teatro: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2004.
- ROUBINE, Jean-Jacques. A linguagem da encenação teatral. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. Le jeu dramatique em milieu scolaire. Bruxelas: De Boeck, 1991.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Oficina de Linguagens Artísticas – Música

Música descritiva

Yara B. Caznok

Música que incorpora em sua estrutura a idéia de imitação de sons ou ruídos do mundo cotidiano ou da natureza. Mesmo tratando-se de uma imitação convencionalizada, sua aparência preserva as principais características do fenômeno imitado, de forma que as referências sejam reconhecidas e que a fonte original possa ser identificada.



Distinguem-se três momentos históricos em que a poética da música descritiva se desenvolveu com força: Renascimento, Barroco e Romantismo.

Exemplos de obras:

- ✓ A. Vivaldi (1678-1741): *As quatro estações*
- ✓ J. Haydn (1732-1809): Sinfonia *O relógio*
- ✓ M. Moussorgsky (1839-1881): *Dança dos pintinhos na casca*, de *Quadros de uma exposição*
- ✓ Villa-Lobos (1887-1959): *O trenzinho caipira*

Onomatopéia

Palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada: murmúrio, zumbido, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco. Evocam ou imitam acusticamente fenômenos passíveis de descrição: “*tsk*”, “*abh*”, “*cof-cof*”, “*argh*”, “*psst*”.

Geralmente monossilábicas, lançam mão de reduplicação e, às vezes, de alternância vocálica: “*cocoricó*”, “*tiquetaque*”, “*zunzum*”, “*pam-pam-pam*”, “*brrrr*”, “*blém-blém*”, “*bibi-fonfom*”.

Ônoma, atos: do grego: nome; nome designativo de uma pessoa ou de uma coisa (índice onomástico, p. ex.) - *onomatopéia*: criação de palavras.

Palavras expressivas

Não se reportam a um som determinado, mas sugerem, por seu aspecto fônico/acústico, alguma característica daquilo que é designado: “*zás*”, “*trás*”, “*vapt-vupt*”, “*créu*”.

Grafias musicais

Além da notação gregoriana (tetragrama, notação quadrada, etc.), da notação tradicional (pentagrama, valores proporcionais de duração, etc.) e da notação da música eletroacústica (gráficos, marcações de cálculos, etc.), hoje temos:

- Notação aproximada: baseia-se na grafia tradicional, indicando aproximações intervalares e rítmicas. O compositor sugere, por exemplo, que o cantor emita a nota mais aguda que conseguir, ou que um instrumentista execute um trecho o mais rápido que conseguir.

- Notação roteiro: pode ou não utilizar a grafia tradicional, incluindo sinais não convencionais. Geralmente, há um roteiro explicativo (“bula”), no qual os sinais são explicados e detalhados.

- Notação gráfica: geralmente, não utiliza a pauta, preferindo o espaço total de uma folha em branco para a disposição de seus gráficos, que vão desde formas figurativas, geométricas, até não figurativas, tais como letras, sílabas, manchas, traços e borrões, entre outros.

Sonoplastia

Arte e técnica de compor e fazer funcionar os efeitos musicais e sonoros de um espetáculo teatral, de um filme ou propaganda, de um programa de rádio ou televisão.

Explorando e criando a partir do mundo sonoro das histórias em quadrinhos

As oficinas

Proposta: pesquisa, exploração, análise e criação com os sons tais como eles se apresentam nas histórias em quadrinhos.

Conteúdos: parâmetros do som, grafia, onomatopéias, criação, consciência perceptiva.

Atividade 1

Material necessário: revistas de histórias em quadrinhos, papel sulfite (ou outro suporte), tesoura, cola.

a) Divida os alunos em pequenos grupos e peça-lhes para pesquisar e observar, nos gibis que trouxeram, todos os quadros em que há sons grafados.

b) Após recortá-los, os alunos devem selecionar quatro sons e apresentá-los para a classe. A apresentação pode ser feita por meios vocais, sons corporais ou com o auxílio de objetos e ou instrumentos disponíveis. Somente o grupo pode ver seus recortes.

c) Em seguida às apresentações, o professor pode conduzir uma discussão no seguinte caminho:

- Houve sons que se repetiram em dois ou mais grupos? Quais?

Em caso afirmativo, continuar com as perguntas abaixo:

- Vamos ver como eles foram grafados?
- Quais foram as situações em que eles apareceram? Foram similares ou bem diferenciadas?
- Por que vocês acham que o desenhista optou por esse tipo de grafia?
- Por que vocês escolheram esses sons para apresentar?
- Caso não haja coincidências, colocar outras questões, tais como:
- Entre todos os sons apresentados, quais foram os mais contrastantes (diferentes)?
- Em que consiste sua diferença? São fortes ou fracos, graves ou agudos, longos ou curtos?
- Vamos ver como eles foram grafados?
- Quais foram as situações em que eles apareceram?
- Por que vocês escolheram esses sons para apresentar?

Após esses breves (mas importantes) comentários, você, professor, pode direcionar as atividades seguintes, de acordo com os resultados das discussões. Peça-lhes para guardarem os recortes usados nessa atividade.

Atividade 2

Material necessário: os recortes usados na Atividade 1, papel sulfite (ou outro suporte), tesoura, cola.

a) Ordenação dos quatro sons selecionados. Agora, os sons selecionados anteriormente serão retirados do contexto da história em quadrinhos e passarão a valer por eles mesmos, por seus atributos e qualidades sonoras. Mostre-lhes que os sons podem ser dispostos de várias maneiras e que há um critério sustentando essa disposição. Em nossas atividades, os critérios podem ser baseados nos parâmetros musicais simples (altura, intensidade, duração, timbre) e as sugestões para as ordenações são as seguintes:

Ordenação feita por gradação:

- do mais agudo ao mais grave ou vice-versa (altura);
- do mais forte ao mais fraco ou vice-versa (intensidade);
- do mais curto ao mais longo, ou vice-versa (duração);
- do mais estridente e metálico ao mais rouco e aveludado (timbre).

Ordenação feita por contraste/alternância de cada um dos sons:

- um som grave e um som agudo e assim por diante;
- um som forte e um som fraco e assim por diante;
- um som longo e um som curto e assim por diante;
- um som rouco e um som raspado e assim por diante.

Ordenação feita por contraste/alternância de pares de sons similares:

- dois sons agudos e dois sons graves;
- dois sons fortes e dois sons fracos;
- dois sons longos e dois sons curtos;
- dois sons percutidos e dois sons raspados.

b) Proponha que todos os grupos experimentem a mesma forma de ordenação e apresentem suas seqüências para todos ouvirem os resultados. Pergunte se o princípio de ordenação está claro, isto é, reconhecível pelo ouvinte. Os grupos podem repetir quantas vezes forem necessárias suas performances até que todos percebam a ordenação proposta.



Atividade 3

Material necessário: revistas de histórias em quadrinhos, tesoura, cola, papel sulfite (ou outro suporte).

a) Conduza a pesquisa e a seleção de quadros e cenas com sons grafados nos gibis nos mesmos moldes anteriores. Com o material selecionado – podem ser cinco ou seis quadros, agora – deixe que cada

grupo escolha uma das três maneiras de ordenar trabalhadas anteriormente.

b) Depois de experimentarem várias possibilidades, cada grupo deve escolher a que mais o agradou e montar uma “partitura” com os recortes. Estes devem ser colados na ordem escolhida para posterior uso e apresentação.

c) Apresentação da seqüência sonora para os outros alunos. Os espectadores devem “descobrir” qual foi a maneira escolhida.

Outras possibilidades e combinações de ordenação podem ser criadas. Você, professor, saberá como decidir as mais apropriadas.

Atividade 4

Material necessário: revistas de histórias em quadrinhos, cola, tesoura, papel sulfite (ou outro suporte), canetas coloridas ou lápis de cor.

a) Individualmente, os alunos pesquisam e selecionam três ações ou situações da história apresentada no gibi que não contenham a grafia dos sons. Exemplos: um tropeção, alguém dormindo, uma porta batendo, entre outros. É importante dirigir a escolha para três situações bem diferentes e contrastantes, para dar margem maior à pesquisa e criação.

b) Depois de feita a seleção, os alunos devem recortar os três quadros e “sonorizá-los”, ou seja, devem criar sons e efeitos sonoros para as ações.

c) Os alunos devem experimentar na prática se a sonorização (ou “sonoplastia”) é eficaz e se é factível.

d) Grafia: os alunos experimentam várias maneiras de grafar aqueles sons criados. Podem usar os padrões estabelecidos pelas histórias em quadrinhos, com palavras e ou letras (onomatopéias e ou palavras expressivas, tais como “tóim”, “zzzzzz”, “miau”, entre outras) ou desenhos (convencionados ou criados por eles).

e) Depois de escolhida a grafia mais apropriada para cada som, redesenhar, se possível, as cenas em um tamanho maior para que os colegas vejam (em uma folha de sulfite, por exemplo) e adicionar a parte sonora.

f) Apresentação de cada cena: a “sonorização”, no momento da apresentação, pode receber a ajuda de outros colegas, não só para “amplificar” os efeitos sonoros mas também para dinamizar e integrar o grupo.

Atividade 5

Material necessário: papel kraft (ou outro suporte), canetas coloridas ou lápis de cor.

a) Divididos em pequenos grupos, os alunos criam uma pequena história em quadrinhos, com, aproximadamente, seis quadros. Podem desenhá-los detalhadamente ou apenas fazer um esboço.

b) Discutir e experimentar, na prática, a “sonorização/sonoplastia” das cenas e grafar os sons selecionados.

c) Apresentação: cada grupo apresenta apenas a seqüência sonora para os colegas. O resultado gráfico ainda não deve ser visualizado pela classe, apenas pelos integrantes do grupo.

d) Os espectadores/ouvintes devem imaginar a história relatada apenas por meio dos sons: do que se trata e como acontecem os eventos na história criada. Veja, professor, se há “acertos” ou apenas aproximações e conduza a discussão para a conscientização de que o mundo sonoro não tem um significado unívoco e certo. Os sons sugerem e ambientam, mas são amplos em sua significação.

e) O grupo que apresentou, após a discussão mostra sua produção gráfica aos colegas e conversam sobre as soluções encontradas pelos integrantes.

f) Todos realizam juntos a “sonoplastia” da história.

Professor, essas atividades podem ser desdobradas, enriquecidas e variadas, dependendo da necessidade, interesse e adesão da classe ao trabalho.

Bibliografia

HEYLEN, J. *Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação à música*. São Paulo: Hucitec/MINC, 1987.

KANDINSKY, W. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.

MELO, V. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1981.

NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. São Paulo: Agir, 1986.

SADIE, S. *Dicionário Grove de música*. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

Oficina de Linguagens Artísticas – Dança

Uma dança feita de gente

Lenira Rengel

Introdução

Todas as relações que fazemos com o mundo que nos rodeia, sejam elas espaciais, emocionais, intelectuais, são feitas a partir do nosso próprio corpo. Como exemplo de relação espacial, ao dizermos: “à direita da entrada da escola”, é porque temos um corpo com uma divisão dada pela coluna vertebral e dois braços que pendem lateralmente ao longo dele. Este desenho do nosso corpo nos fez criar as convenções de direita e esquerda. Então, é assim que nós nos referenciamos com o meio ambiente, com a vida, com as pessoas, a partir do corpo. Ao pensarmos em frente-trás, é porque nosso corpo tem uma “parte” da frente e outra “parte” atrás. Agora, um exemplo de relação emocional: a idéia de afeto ou calor humano que sentimos pelas pessoas queridas é porque fomos aconchegados, fomos pegos no colo (ou não) e sentimos o calor de um corpo nos envolvendo. Um exemplo de relação intelectual com o mundo, cuja referência também é a experiência corpórea, são nossos julgamentos morais. Por exemplo, ao dizermos: “Esta pessoa é limpa”, queremos dizer que ela é íntegra, moralmente correta. Esta idéia de limpeza vem da experiência de o corpo estar literalmente limpo. O que quero dizer com esta breve explanação que o corpo é um lugar, é alguém que não é um mero instrumento de execução de tarefas, sejam elas físicas, emocionais ou intelectuais.

O corpo (a pessoa ou o ser humano, nosso aluno, nós, professores) é um ser simbólico. Por isso, a Arte da Dança, que tem em suas múltiplas possibilidades o corpo como representação de idéias, desenhos espaciais, sons, sentimentos, sensações e percepções, é uma área de conhecimento com suas simbolizações próprias. A dança como atividade educacional complementar da escola, no projeto Escola de Tempo Integral, vai possibilitar ao aluno, criança, adolescente ou jovem, o contato com seu próprio corpo, por meio da criação de arte e não apenas como uma expressão corporal, a qual sem dúvida é necessária, porém a sensação fenomenológica do fazer, do sentir não são as únicas formas de conhecimento e desenvolvimento da apreciação artística do aluno. A arte, inclusa a dança, não é mero entretenimento ou passatempo ou fazer o aluno “sentir-se relaxado”. Portanto, este projeto, com suas propostas e atividades metodológicas, visa a três eixos que se interconectam: o fazer artístico, o conhecimento histórico e contextual e a apreciação e análise estéticas.

A técnica tradicional de ensino da dança se ocupa do domínio de exercícios físicos isolados, e dança é relação, é linguagem que se comunica, isto é, não se isola da reflexão e consciência crítica e ética que se faz necessária na educação de Artes. Deste modo, o professor/educador de Dança deve, obviamente, dançar com seus alunos e evitar conduzi-los para somente um limitado aspecto, dos inúmeros que a dança possui. A dança parte de um corpo e, a partir do conhecimento dos usos deste próprio corpo, o professor poderá desenvolver as capacidades sensório-motoras, emocionais e intelectuais do aluno no processo educativo de Arte.

Uma proposta importante do projeto, portanto, é entender o corpo que dança como lugar de cultura, quer dizer, o corpo recebe, transmite, processa informações, não é um veículo para a informação, ele é informação, não é um instrumento⁷ para a arte da dança, ele é produtor de arte (dança).

Deste modo, a Escola de Tempo Integral trata da dança num amplo sentido, a ser praticada sem o caráter de execução de passos tão somente e a pseudo-valorização do “melhor” aluno, incentivando, nefastamente, um aspecto competitivo, desnecessário. O aluno deve aprender com o ensino de Artes (e, neste caso, a dança) a trabalhar em grupo, valorizar as diferenças, compartilhar idéias, “colocar-se” no lugar de outras pessoas reais ou imaginárias, respeitar regras necessárias à convivência e dialogar com autonomia. A dança na Escola de Tempo Integral é uma dança no seu significado contemporâneo, conceito que carrega em si vários momentos históricos, a coexistência da heterogeneidade, o questionamento de modelos artísticos e educacionais ultrapassados, a tradição homenageada viva no presente e não petrificada no passado, a não-hierarquia (modelos arcaicos de disposição espacial, o “melhor” na frente o “os outros” mais atrás, por exemplo) e a possibilidade de se pesquisar linguagem, sem repetição automática e com espírito de análise crítica.



Princípios gerais e básicos da linguagem do movimento são imprescindíveis no ensino e aprendizagem da dança para que o professor e o aluno, de qualquer idade, possam identificar, conhecer, fazer e apreciar diversas modalidades de dança. É muito importante saber que existem muitos tipos de dança.

Para se ter uma idéia, pense que, assim como existe a pintura abstrata ou figurativa, a música clássica ou a música eletrônica, existem as danças rituais, como as dos orixás e as indígenas; as danças sagradas, que são muito antigas, em homenagem aos deuses; as danças de salão, como o forró, o funk, o samba-rock; as danças populares, como o frevo, o bumba-meu-boi, o maracatu; as danças de rua, como o breaking, só para citar alguns exemplos.

⁷ Podemos “usar”, criativamente, o corpo como um instrumento. Ele pode “ser” uma cadeira, uma boneca, uma bola. Todavia, é necessário entender o corpo como produtor de arte, não como instrumento para a arte.



Este texto não é isolado da ação propriamente dita, por isso mesmo a tentativa é que ele seja um movimento-palavra, isto é, que ele seja dançado. Mesmo uma projeção de imagens durante as atividades é uma atividade prática e teórica, pois a observação, a análise e o ato de conhecer vinculam todos os sentidos, a imaginação, o raciocínio, e estes atributos são do corpo do aluno que dança. Durante a capacitação, este material escrito, junto às atividades e seus temas de experimentação e construção de danças, se complementarão.

Cada dança tem uma peculiaridade – inclusive a dança criada por cada pessoa, ou dupla, ou trio, ou grupo – nos seus aspectos de deslocamentos espaciais, de usos de peso e tempo, de fluxo do movimento, de cenários (desde os mais simples, com as possibilidades da sala de aula), de figurinos e adereços (que os próprios alunos podem criar) e, principalmente, é uma dança feita de corpos de gente, de pessoas, que somos nós, nossos alunos. Com a certeza de que a Arte – da Dança – é uma criação humana necessária à nossa sobrevivência, pois nos transforma poeticamente, dá significado à nossa própria existência, é uma forma de relacionamento com o mundo, poderemos proporcionar a nossos alunos (e a nós mesmos) uma movimentação menos restrita e tentar ajudar a formar um cidadão no sentido atuante do conceito de cidadania: alguém que opina, participa de um grupo artístico, educacional, responsável por seus direitos e deveres em relação a seus semelhantes.

Então, se relacionar com outros cidadãos por meio da dança proporciona convivência, saúde, expressão de opiniões e criatividade, para todas as pessoas, todas as “gentes”.

As Atividades

Cada vez mais se tem notado o interesse por formas de expressões artísticas e educacionais manifestas com o corpo. Neste sentido, a dança é uma possibilidade de expressão criativa de vários códigos corporais: gestos, movimentos simultâneos, sucessivos, funcionais, reflexos, ações corporais cotidianas, expressões faciais e as inúmeras variações artísticas da dança e do movimento (como a pantomima e tipos de dança).

A proposta é possibilitar aos alunos uma ampla percepção do universo do movimento e enfatizar a “leitura” do que acontece no movimento da(s) dança(s) e com sua própria dança, quer dizer, é importante fornecer elementos para o aluno identificar sua própria movimentação na dança que ele cria ou em danças com passos codificados e, sem dúvida, o professor identificar a sua e a de seus alunos.



Fazer com que o aluno perceba que seu corpo tem um vocabulário assim como a linguagem das palavras, ou seja, o corpo tem um “dicionário” de movimentos que pode ser “consultado”.

As atividades podem e devem ser propostas para os Ciclos I, II e inclusive para o Ensino Médio (se for o caso). O que é preciso é apenas adequá-las a cada ambiente, a cada pessoa ou grupo. A questão é como propor. Como empregar o código verbal em interface, ou em coexistência com o não-verbal e de acordo com o desenvolvimento infanto-juvenil. Por exemplo, para os “pequenos” de 1ª e 2ª séries, em geral, as imagens, elementos da natureza e animais são eficazes para a experiência da dança. Já para os “médios” de 3ª e 4ª séries e os “maiores” do Ciclo II, na maioria das vezes, faz-se necessário o emprego de uma terminologia que expresse movimento, isto é, coloque a palavra a serviço do movimento com nomeações claras e feitas a partir da observação, como se fosse um movimento-palavra.

As atividades têm a intenção de fazer parte de um processo de trabalho. Mesmo que haja um produto, como, por exemplo, uma apresentação pública dos alunos, este será o resultado de uma etapa (do processo), que pode ser inesgotável se a imaginação de movimentos do aluno (e do professor) for despertada. Para tal intencionalidade, várias possibilidades de dança e movimento serão apresentadas, como:

- noções básicas de anatomia;
- fundamentos de fatores do movimento que existem nas danças e suas qualidades;
- diversos exercícios para aquecimento muscular e para o envolvimento do aluno na atividade;
- aspectos espaciais e rítmicos;
- deslocamentos;
- sensações corpóreas de peso e força;
- sugestão para criação e apreciação de figurinos e adereços;
- idéias para desenhos de luz em danças, por exemplo.

Tenha plena certeza, caro professor, da importância do nosso trabalho. Arte não é “bagunça”, “barulho” ou “brincadeira”. Sorrir, emitir sons, usar figurinos, conhecer, coexistir com o espaço que nos rodeia são atos criativos e corajosos de elaboração de mundo, de posicionamento e assertividade junto à vida.

Vamos lá?

Organização das atividades

As atividades são um roteiro de criação, com uma seqüência, mas você perceberá, professor, a possibilidade de adequação delas a uma determinada classe de alunos ou a uma série e a faixas etárias. Elas têm flexibilidade e capacidade de desenvolvimento por semanas e mesmo meses. Os alunos e você poderão propor desdobramentos das idéias que estão indicadas aqui. Poderão escolher músicas e sons, outros desenhos espaciais e outras idéias para atividades de dança, e escolher danças do repertório que o aluno já tem (que talvez seja diferente das que este projeto mostra).

Você não precisa ler a atividade, mas se alguma vez você resolver introduzir uma poesia, nada impede que um ou mais alunos a leiam. Sempre apresente a proposição, mas lembre-se do movimento-palavra: falar dançando, mostrar a idéia com o seu corpo. Não se preocupe em ser um “dançarino”. Você é um professor de Arte com habilidade para o movimento e a dança. Afinal, você tem um corpo que se movimenta, desperte-o, sacuda-o, mova-o! Apesar de parecer óbvio, é só começar.

Não se esqueça dos três eixos metodológicos: fazer, conhecer e analisar. Incentive o seu aluno a discutir, a mostrar seu pensamento. Seja coerente com a faixa etária dele, não exija um “discurso profundo” de uma criança de oito ou mesmo de onze anos. Cada criança, adolescente, jovem tem o seu processo, a sua idade, respeite-o. Porém, aponte dificuldades, falhas, dê elementos para o seu desenvolvimento.

Nas rodas de conversa e de observação de movimentos, de seqüências de danças, ou de danças já mais elaboradas, fique atento, professor, para que não haja constrangimento. Observar não é “reparar”. O aluno aprende a conhecer, também, utilizando-se da sua capacidade de apreciação e análise. Estas habilidades devem ser desenvolvidas no sentido criativo da crítica, assim quem está se “apresentando” vai se sentir mais tranqüilo para lidar com uma possível vergonha. Ensine que a observação ajuda a aprender como são os movimentos, como podemos explorá-los, e nos ajuda a perceber e a reconhecer significados próprios da dança, tanto das danças com passos codificados bem como das danças criadas pelos próprios alunos, a partir de pesquisa de linguagem de movimentos.



As oficinas

Atividade 1

“Meu corpo tem um jardim em volta”.⁸

Esta atividade vai dar subsídios para os alunos compreenderem que a dança e todas as suas modalidades partem das possibilidades do corpo de cada um e que este corpo não se limita em si mesmo. Ele alcança o espaço em volta, o explora, o envolve, o atravessa, o percorre, o tateia. O fator de movimento espaço auxilia a pessoa na comunicação com o mundo, com as outras pessoas. O espaço trata de relacionamento, de contato com a vida, a sociedade, com a cultura. Uma criança restrita a uso espacial, em geral é mais rígida, tímida e contida.

Vamos trabalhar com a noção de Rudolf Laban sobre cinesfera – a esfera de movimento que é extensão de nosso corpo, um espaço vital que faz parte de nós e que não acaba na pele, ou ainda, um espaço em volta do nosso corpo com o qual nos movemos. Por isso a idéia do “jardim”, como uma casa que tem um jardim e que não pode existir sem ele. E o nosso jardim vai ser bem florido, com muito espaço em volta para ser “plantado” e “crescer”.

Comece pedindo para os alunos escolherem um lugar na sala. A partir de um ponto, que não precisa ser extremamente rígido, o aluno não vai se deslocar, contudo vai tentar “plantar” sementes e flores desde bem perto do seu corpo (quase encostado no tronco, nos membros, na barriga) até o mais longe que ele alcançar (lembre-se, não há deslocamento).

Vá aos poucos, primeiro bem perto do corpo, incentive os movimentos com uma mão, as duas, com a ponta dos dedos. Proponha outras partes do corpo como pés, por exemplo. Uma parte do corpo sempre estará mais ou menos localizada no lugar que foi escolhido no início da atividade, isto é, você também pode ir sugerindo a mudança de partes que ficam no local. Por exemplo, um pé fica, depois o quadril (o aluno sentado no chão), um cotovelo, uma mão.

Comece a desenvolver maior distância em relação ao corpo, sempre variando partes do corpo. Explore níveis e direções espaciais: alto, médio e baixo, frente, trás, diagonais.

Agora proponha uma improvisação com o corpo traçando caminhos retos e sinuosos, sempre sem se deslocar. Ainda estamos despertando a capacidade do aluno de perceber seu corpo expandido, a partir de uma localização. Esta é, então, uma dança de expansão, um corpo que na verdade também é o jardim.

Procure agora que o aluno alcance o mais longe possível, sem deslocamento. Incentive saltos para diferentes alturas e direções. É possível propor a imagem de um “sapo” saltando no jardim ou um coelho, ou canguru, mesmo para os alunos mais velhos, é só como entoar a voz, como falar.

Agora a cinesfera se desloca, o jardim se expande mais ainda e vai “plantar” em todo os espaços da sala de aula. Pode haver uma retomada de tudo o que já foi feito, mas em deslocamento. Há muitos tipos de deslocamento: ao nível do chão, andando, pulando, girando, rolando.

Como será se “enfiar” na terra? Como uma minhoca? Para os maiores, talvez não usar a imagem da “minhoca” e dizer: “como se estivesse entrando na terra”, ou “escavando”, ou ações (movimentos-palavra que sugeriram experimentação de dança semelhante).

O “jardim” precisa de água e uma dança flexível, leve e suave pode “ser” um riacho atravessando o jardim, ou uma “forte tempestade” desaba sobre o jardim. Atenção, neste momento da atividade ou de seu desdobramento em outro dia, você pode variar o tamanho do jardim. Ora ele é bem perto do corpo, um pouco mais distante, bem longe e assim por diante.

Nos momentos de análise, e mesmo durante as propostas, converse sobre os significados das sensações de água, de jardim. Deixe bem claro que ninguém é “jardim”. Trata-se de uma idéia de jardim, de sensação de jardim (cores, formatos de flores), e tanto idéia quanto sensação são corpóreas.

Como idéia de outras atividades a partir desta, pense:

- como seriam meu corpo e minha dança sem jardim;
- como seriam meu corpo e minha dança em um jardim seco;
- como seriam meu corpo e minha dança dentro de um apartamento;
- como seriam meu corpo e minha dança rodeados apenas de linhas retas.

Utilize-se de músicas – as mais variadas – bem como de sons e instrumentos que você toque. Instrumentos de percussão, que você poderá criar, também são ótimos.

Atividade 2

“Dança com objetos”



Esta atividade tem como proposta explorar diversos materiais em relação ao corpo que dança. Objetos, na maioria das vezes, ajudam a experiência da dança para os mais tímidos, e estimulam a todos (tímidos ou não) à criação de novas possibilidades de movimento pela sua própria materialidade, desenho, cor, forma, maleabilidade. Alguns são de fácil contato, outros, “estranhos”, outros, mais orgânicos. Todos, porém, material de exploração e criação.

8 Esta noção de jardim foi proposta por Mônica Allende Serra em CARVALHO, ELIEZER, LIGETI, SERRA, CIORNAL, KENZLER (1995). A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia. Campinas: Editorial Psy II. Eu a aproveito e a desenvolvo aqui.

Usaremos bolas dos mais variados tamanhos e materiais. O que menos se incentiva é “jogar bola”. Todavia, faremos, sim, jogos com a bola, em círculo com o grupo todo ou divisões em grupos menores, saltando, em duplas. Faremos estes jogos dançantes na capacitação.

Após os jogos dançantes, proponha um dança de cada aluno com uma bola, passando de uma mão para outra, por baixo da perna. Segurando com as duas mãos atrás do corpo, perceber quais as possibilidades de movimentação. Faça então uma dança na qual a bola fica grudada entre partes do corpo. Por exemplo, entre a cintura e o antebraço, e os alunos dançam com a bola assim. Escolha outras muitas variações de grudar/segurar: uma bola entre o queixo e o pescoço, entre as pernas na altura da coxa, embaixo das axilas. Procure sugestões inusitadas.

Agora trabalhe em duplas, trios e quartetos. Um aluno deixa-se ser “preenchido” com bolas: como ele vai se movimentar? Ele fica um tempo – não há problema algum se bolas caírem – não estamos fazendo concurso e sim ensinando o fazer, conhecer e apreciar arte.

Retire a bola e sugira que ela ainda permanece em lugares do corpo que você já improvisou antes com a bola. Fica muito interessante e, quem vê e não sabe que antes usamos a bola, não tem idéia de como criamos estes movimentos.

Professor, nas suas aulas, faça em dias diferentes a mesma proposta, só que com bolas de tamanhos e texturas diferentes. Empregue músicas diferentes em cada dia. Contudo, atenção: é possível repetir algo que deu certo, pelo qual os alunos se interessaram. Eles próprios pedem. E repetir nunca é exatamente igual.

Vamos trabalhar também com elásticos, papéis e canetas, nos quais será possível desenhar objetos imaginários para fazerem parte da atividade.

Com o elástico, forme duplas e trios. Um só pedaço de elástico para os três. Dois colegas manipulam o elástico e o outro faz uma dança de se moldar às formas que os amigos vão sugerindo.

Com “espaguete” de espuma, você poderá sugerir uma linda dança colorida. Este objeto se presta a muitas e muitas possibilidades – equilíbrio, tanto ao segurá-lo dançando com partes do corpo, bem com ficar sobre ele, em diversas posições. Você pode cortá-lo e terá então outras idéias. Ele também “é” muitas coisas quando se juntar a outros “espaguete”:

- um jogo de varetas gigante;
- uma grande cama;
- um barco nas ondas;
- uma ponte para ser atravessada...

Forme trilhas, caminhos com eles e os alunos dançam ao longo dos traçados. Mude os traçados, mude a dança, a música. Desenvolva esta atividade por vários dias, não precisam ser seguidos. Dê outra atividade, depois retome esta.

Faça a proposta de uma dança de o espaguete ser levado para bem longe do corpo, sem soltá-lo ou, se o soltar, não jogar com força. O aluno deve dançar como se estivesse seguindo o espaguete em direções e ritmos diferentes. É muito importante para deslocamento espacial. “Tire” o espaguete e peça para que os alunos dançam como se estivessem com ele.

Faça também tipos de saltos sobre o espaguete. Use mais de um e crie distâncias para serem saltadas.

Atividade 3

“Dança feita de danças”

Agora vamos dançar danças: suas modalidades específicas e algumas de suas características. Até aqui o aluno já deve ter desenvolvido suas possibilidades de repertório de dança e movimento. As atividades 1 e 2 foram (são) um guia norteador para as possibilidades dos movimentos que acontecem em dança. Sem dúvida, o aluno terá elementos “corpóreos bi-interpretativos” para fazer e analisar uma introdução às danças com as quais dialogará nessa atividade:

- breaking,
- ciranda;
- maracatu,
- frevo.

A intenção com esta atividade é conhecer, fazer e analisar o que muito se comenta, mas pouco se sabe: danças populares brasileiras e a dança de rua, que também é brasileira. Afinal de contas, é feita por brasileiros e repleta de passos de capoeira e alguns muito parecidos com os do frevo. Obviamente, professor, não abrangeremos toda a riqueza dessas danças. Longe de nós a pretensão de dar conta de tema tão vasto e rico. Contudo, você poderá fornecer elementos para despertar no aluno o interesse por esse assunto tão contemporâneo, tanto no sentido de ser do tempo atual, quanto como conceito de arte contemporânea (abordaremos em capacitação).

Com você, professor, também na capacitação trataremos dos conceitos de tradição e resgate. Claro que não é adequado fazê-la com os alunos, mas essa nossa reflexão vai sobremaneira lhe dar recursos de compreensão ao ensinar a seus alunos alguns códigos dessas danças.

Comece com a ciranda e com músicas que os alunos gostem e depois mostre a ciranda mais tradicional. Faça com as mãos dadas e também separadas. Faça caminhadas – com olhares se cumprimentando (você entenderá melhor ao fazer, não se preocupe).

Em todas as danças descreva os movimentos. Por exemplo, como as pernas se cruzam, partes do corpo que são enfatizadas, uso do espaço (mais em linha reta, o movimento é rápido? Sinuoso?). Lembre-se, como movimento-palavra! Fale de um jeito dançado, cantado, atuado! A dança de rua tem movimentos com algumas partes do corpo bem enfatizadas, como ombros e cabeça. Vá indicando algumas partes e as direções que ela vai formando.

Conte-lhes um pouco sobre a contextualização histórica (inclusive a história atual) de cada dança. Você pode escolher outras. Peça também para seus alunos pesquisarem. Sobre o maracatu conte a história de reis e rainhas, os passos, os personagens.

Sobre o frevo mostre seus movimentos de luta “disfarçados” em dança.

Incentive os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as danças. Mostre-lhes que não se trata de uma homogeneização e sim de um diálogo de coexistência de diversidades, de danças, de corpos, de “gentes”.

Para saber mais

Desenvolvimento infantil - de acordo com a **arte do movimento** de Rudolf Laban

Este material traça linhas gerais do processo comportamental da movimentação infanto-juvenil. Portanto, não é uma regra e sim objeto de estudo e reflexão. Além de minha própria – Lenira Rengel – experiência didática, o texto traz referências teóricas (na bibliografia) de Rudolf Laban, Maria Duschenes, Valerie Preston-Dunlop, Mônica Allende Serra, Regina Miranda.

6 a 8 anos – Conscientização do corpo

Familiarização com o próprio corpo e suas sensações; imagens da natureza, meio ambiente, histórias da literatura; ações corporais contrastantes e complementares, sem função específica, isto é, correr, pular, parar, “sem ter que fazer algo”; sentido cinestésico (verbetes 161, p. 100, *Dicionário Laban*); memória de movimentos já experienciados pela criança, e o professor deve ajudar a criar, não apenas repetir. Aos poucos, introduzir mais “funções”: fazer uma estátua muito engraçada, ou carregar algo bem leve, andar sobre nuvens carregadas de chuva.

Corpo como unidade e introduzir partes – caminhadas, grandes, pequenas, pés juntinhos, bater palma, bater no chão, segurar, largar. Introduzir simetria e assimetria (verbetes 117 e 137, *Dicionário Laban*). Ações enfatizando mais um lado do corpo, correr com o lado direito mais para a frente, por exemplo; ações em sucessão ou junto, por exemplo: andar enquanto balança, ou anda e depois balança. Aos poucos, enfatizar mais partes do corpo, por exemplo: os cotovelos levam o corpo pelo espaço a dançar.

Eukinética (verbetes 83, p. 62, *Dicionário Laban*) = aspectos qualitativos do movimento; mais fácil peso e tempo rápido; contrastes nítidos entre leve e firme. Quase sempre vem o som junto ao movimento, mas o professor deve incentivar. Introduzir lento; fazer jogos de espelho com colega.

Uso do espaço – introduzir três dimensões, em geral não usam, no início, direções frente-trás, o professor deve incentivar o eixo sagital (verbetes 57, p.51, *Dicionário Laban*); usar perto e longe do corpo, por exemplo, abraçar-se e expandir os braços. Usar ações de girar, andar e saltar. Usar níveis espaciais (verbetes 140, *Dicionário Laban*). Ponto definido (foco direto); vários pontos no espaço (foco flexível, contorcer-se). Crianças começam a recuar (eixo sagital). Introduzir caminhos retos, curvos, às vezes os ângulos não ficam muito claros, mas fazer.

Contatos e relacionamentos com o grupo e o professor – no início, o aluno tende a dançar/movimentar-se sozinho, no entanto o professor é referência. Por exemplo: se ele gira, todos giram, pode não ser o mesmo giro, mas todos estão numa mesma idéia de movimento. Aos poucos, surgem relações em duplas (espelho) ou trios. Fazer diálogo: um pergunta e outro responde, ou uma “conversa” em trios ou quartetos: cada um responde ao movimento do outro. Entretanto, o professor é ainda figura de referência.

8 a 9 anos – Conscientização do corpo

Desenvolver mais habilidade a partir do material já conhecido. Mais ênfase em criações e ritmos,

composições individuais ou em grupos. Introduzir os cinco saltos básicos, em direções variadas.

Os saltos:

- de 2 pés para 2 pés;
- de 1 pé para outro;
- de 1 pé para o mesmo pé;
- de 2 pés para 1;
- de 1 para 2.

Movimentos sucessivos e simultâneos (verbetes 138 e 139, *Dicionário Laban*), para conscientizar o uso do corpo (em partes ou em unidade) são importantes.

Eukinéica = aspectos qualitativos do movimento.

Peso e tempo em várias combinações:

- rápido e firme como uma flecha, ou como aplaudir com entusiasmo;
- rápido e leve com pequenos gestos da cabeça ou como um passarinho;
- lento e firme como um robô;
- lento e leve como uma pena caindo.

Usar instrumentos de percussão que auxiliem e interajam com o movimento e também sem instrumentos e sem música.

Uso do espaço – caminhos, níveis em variadas extensões no espaço. Possível a introdução das direções diagonais (ver no *Dicionário Laban*). Há mais atenção com a forma do corpo no espaço.

Contatos e relacionamentos com o grupo e o professor – Nesta idade, em geral, começa a gostar de trabalhar em conjunto. Fazer seqüências curtas e o colega observa e muda ou espelho. Grupos de no máximo cinco crianças.

9 e 10 anos

Em geral as crianças, nesta fase, têm boa coordenação motora, conseguem mudar de atitude em relação a uma sugestão do professor. O corpo está mais “conectado” e os ritmos são mais diversos.

Conscientização do corpo – Maior ênfase em partes do corpo, experienciar em direções, tamanhos, níveis, os mais amplos. Maior consciência de uso simétrico e assimétrico do corpo, qual parte lidera o movimento. Usar rotações (giros) com uma parte do corpo ou várias.

Eukinéica = aspectos qualitativos do movimento. Continuar a praticar peso e tempo; mas agora: espaço – peso e espaço – tempo:

- direto (um foco) e firme – pressionar, apontar, penetrar;
- direto (um foco) e leve – tocar alguém, algo, deslizar;
- direto (um foco) e lento – ir crescendo aos poucos;
- direto (um foco) e rápido – socar, abaixar;
- flexível (multifocado) e firme – torcer, movimentos sinuosos;
- flexível (multifocado) e leve – ondas suaves;
- flexível (multifocado) e lento – gestos de espalhar, dirigir-se para várias direções;
- flexível (multifocado) e rápido – mudar depressa de direção.

Uso do espaço – Maior emprego de níveis espaciais. Extensões no espaço; perto e longe do próprio corpo (fechar, abrir). Introduzir movimento periférico e movimento central (verbetes 121 e 134, *Dicionário Laban*).

Contatos e relacionamentos com o grupo e o professor – Continua mais fácil em pares ou o grupo com o professor. Mesmo assim, pequenos grupos se formam para perguntas e respostas e situações contrastantes: um grupo avança, o outro recua, por exemplo.

Bibliografia

- LABAN. *Modern educational dance*. London: MacDonald and Evans, 1948.
- _____. *Modern educational dance*. Second edition, revised by Lisa Ullmann. London: MacDonald and Evans, 1963.
- _____. *Principles of dance and movement notation*. London: MacDonald & Evans, 1956.
- _____. *The mastery of movement*. Third edition, revised and enlarged by Lisa Ullmann. Boston: Plays, Inc., 1971.
- _____. *A life for dance: reminiscences*. Translated and annotated by Lisa Ullmann. London: MacDonald & Evans, 1975.
- _____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *A vision of dynamic space*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 1984.
- _____. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. and LAWRENCE, F. C. *Effort: economy of human movement*. London: MacDonald and Evans, 1974.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- PRESTON, D. V. *A handbook for dance in education*. London: Macdonald and Evans, 1980.
- _____. *Dance is a language, isn't it?* London: Laban Centre for Movement and Dance, 1987.
- RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- RUSSEL, J. *Modern dance in education*. London: MacDonald and Evans, 1958.
- _____. *Creative dance in the primary school*. London: Macdonald and Evans, 1975.
- SERRA, S. M. A. *The understanding of creative learning in modern dance*. 1977. Dissertação de Mestrado. New York: Ithaca University.

Oficina Linguagens Artísticas - Artes Visuais

Maria Terezinha Telles Guerra

Introdução

A grande mágoa da minha vida é nunca ter feito quadrinhos.

Pablo Picasso

Sabemos todos que o ensino de Arte nas escolas tem como objeto de estudo as linguagens artísticas, vistas como área de conhecimento, assim como também temos a clareza de que seus eixos articuladores são a criação e a produção artística, a leitura, a crítica e a fruição estética, somados ao conhecimento de suas respectivas histórias dentro de contextos sociopolíticos, históricos e culturais.

Esta mesma concepção de ensinar/aprender Arte é que norteia esta proposta de Artes Visuais. Dirigida a professores e alunos das Escolas de Tempo Integral, cujo foco são oficinas de Arte – a ênfase maior está colocada na criação, no fazer artístico, o que não significa que a apreciação estética e a história da Arte não se façam presentes.

Desenhar, pintar, esculpir, modelar são atividades tão antigas quanto a humanidade. Dar forma poética a sentimentos, idéias, pensamentos sempre fez parte da história do ser humano na eterna busca de interpretar este mundo – inventando outros... –, atribuindo sentidos, significados a cores, linhas, formas, luzes e sombras...

Hoje são inúmeras as modalidades artísticas agrupadas sob a denominação Artes Visuais: desenho, pintura, escultura, gravura, cinema, história em quadrinhos, desenho animado, fotografia, videoclip, web design, estilismo, computação gráfica, artes digitais, grafite, ciberarte, objeto, assemblage, artes gráficas, videoarte, instalação e tantas outras mais... Cada uma delas com seus saberes específicos, elementos, recursos expressivos, instrumentos, histórias de suas produções... Assim, ao mesmo tempo em que este “mar” de visualidade nos fascina, traz também um conflito: por onde começar? Quais conteúdos escolher? O que será significativo na vida dos alunos? Quais serão seus interesses e reais necessidades? Sendo tão vasto o universo das artes, é provável que muito daqueles saberes que não forem selecionados pelo professor jamais sejam acessíveis a seus alunos... Para muitos deles, talvez, a única chance de terem contato com o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas seja na escola, por isto também ficam difíceis as escolhas! O que priorizar? O ideal mesmo seria que alunos e professores fossem mais parceiros nas decisões sobre o que investigar e que juntos montassem os seus critérios de escolhas e os próprios projetos, sempre, é obvio, sob a orientação competente do professor.

Escolhas, no entanto, fazem parte da vida escolar... Refletem a concepção que se tem de escola, de arte e de educação... Assim sendo, as grandes indagações presentes ao se optar por esta ou aquela modalidade das Artes Visuais devem ser sobre sua importância nesse campo, se contempla conceitos funda-

mentais da área de arte; qual sua significação para os alunos hoje e em suas vidas futuras, se colabora na construção da cidadania; qual sua relevância social, sua abrangência explicativa; de que forma amplia a leitura sensível e crítica do mundo.

Isto posto e, mais uma vez, enfatizando a dificuldade da escolha, e lembrando que esta é apenas uma sugestão – optou-se pelo mundo dos quadrinhos, das narrativas desenhadas da Arte Sequencial.

Por quê? Porque as histórias em quadrinhos têm presença marcante na contemporaneidade, na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos do país. Aventuras, romances, mistérios que “falam” da dor, do amor, de terror... Deste mundo e de outros; da decepção e do encantamento; de fadas, príncipes e princesas; de bruxas, dragões e serpentes... Do bem e do mal! Das gangues, das máfias, dos poderosos e dos políticos; do dia-a-dia mais comum de qualquer mortal e da lagarta que virou borboleta... Ah, sim, dos super-heróis, das máquinas mortíferas, da ficção científica! Gatos, ratos, patos, cobras e lagartos transformam-se em personagens às voltas com coelhos, urubus e pica-paus... Pregos, martelos, mesas e cadeiras também adquirem “alma” e conversam com bules, xícaras e vassouras... Automóveis, aviões, flores e caracóis, os mais incríveis objetos, todos pensam, sentem, sonham, amam, choram... Tudo é possível no mundo do desenho!

E o que se aprende? No campo da Arte, desenho e muito mais! Linha, ponto, forma, cor, ocupação do espaço, composição, perspectiva, texturas, luz e sombra, enquadramento, representação da figura humana, de animais, de objetos... Expressões fisionômicas, anatomia, caricaturas, proporção, relação, movimentos, cenários, recursos gráficos, planos e níveis de representação, intertextualidade, balões, onomatopéias, letras, títulos, páginas de abertura, seqüências, uso do tempo e do espaço... Construção de personagens, elaboração de roteiros e, por que não? Língua Portuguesa! Ainda, a história da história em quadrinhos, contextos de produção, leitura, apreciação e crítica desta modalidade. Como temas transversais, tudo o que a mais exigente imaginação sugerir... Embora pequeninos, não há nada que não caiba nos quadrinhos!

Outro motivo da escolha da arte dos quadrinhos, além de ser recomendação dos PCNs, é a flexibilidade desta modalidade artística em se adequar às necessidades e possibilidades artísticas e estéticas de alunos do Ciclo I e do Ciclo II. Mais ainda, é excelente veículo para expressão de idéias de crianças e adolescentes que poderão, por meio de “tiras”, charges e quadrinhos, tornarem-se cidadãos críticos mais atuantes na escola e na comunidade.

Este material não ensina a desenhar e nem tem a pretensão de esgotar o assunto sobre histórias em quadrinhos. Ao contrário, seu objetivo maior é incentivar professores e alunos a mergulharem neste mundo fascinante das narrativas desenhadas, e, mais ainda, apontar outros diferentes caminhos de pesquisa e de possibilidades estéticas, como, por exemplo, o estudo e elaboração de charges, caricaturas, vinhetas, *cartoons*... Alunos e professores poderão, também, criar um instigante projeto que contemple a produção de desenhos animados e, entre diversas possibilidades, explorar também a técnica do *stop-motion*, com bonecos e cenários tridimensionais, importante neste terceiro milênio, quando tanto se busca o uso de novas tecnologias na escola, na Arte e na educação.

Todos já sabemos como começam as histórias... O desenvolvimento e o final delas ficará a cargo de cada grupo de alunos e professores... SHAZAM!!!

Um Pouco de História

Estou sinceramente convencido de que a arte dos quadrinhos é uma forma de arte autônoma. Reflete sua época e a vida em geral com maior realismo, e, graças à sua natureza essencialmente criativa, é artisticamente mais válida do que a mera ilustração. O ilustrador trabalha com máquina fotográfica e modelos; o artista dos quadrinhos começa com uma folha de papel em branco e inventa sozinho uma história inteira - é escritor, diretor de cinema, editor e desenhista ao mesmo tempo.

Alex Raymond (1909-1956, criador de Flash Gordon, Jim das Selvas e Nick Holmes)

Mangás no Japão, *tebeos* na Espanha, *comics* nos EUA, *fumetti* na Itália, *historietas* na Argentina, *muñequitos* em Cuba, *bandes dessinées* na França, *bandas desenhadas* em Portugal, as histórias em quadrinhos estão presentes em todo o planeta.

Parece que foi nas cavernas, lá na Antigüidade, que as narrativas desenhadas – ou figuradas – começaram... Várias cenas de caça, de homens empunhando lanças correndo atrás de bisões, foram encontradas nas cavernas de Altamira, na Espanha. Muitas das pirâmides egípcias, templos funerários dos faraós, também contavam histórias de forma seqüencial – servos colhendo trigo, caçando, “pesando almas” para a outra vida, cenas de bailarinas e escravas tocando instrumentos musicais...

Na América pré-colombiana foram encontrados os fascinantes códices maias⁹: desenhos e pinturas sobre suportes elaborados a partir da cortiça extraída da casca de figueiras e dobrados de forma sanfonada contavam histórias do contexto cósmico dos deuses, expressavam seus rituais, registravam práticas divinatórias e calendários astronômicos por meio de seqüências de desenhos justapostos.

Também na Europa medieval, uma grande quantidade de baixos relevos e algumas tapeçarias mostram bravos soldados montando imponentes cavalos em dramáticas cenas de luta e, no final da seqüência, a almejada vitória dos soberanos guerreiros. Cenas seqüenciais também são encontradas em antigos estandartes chineses ou desenhadas e pintadas em infindáveis rolos de seda.

As chamadas narrativas figuradas encontravam-se presentes nos vitrais das catedrais góticas, nos quadros e esculturas das antigas vias sacras cristãs e nas inumeráveis paredes de igrejas que, com seus afrescos contavam histórias da *Bíblia*... É muito interessante também notar como na Antigüidade começam a aparecer as primeiras inserções de textos – os balões de hoje – nas cenas desenhadas. Geralmente eram faixas com dizeres em grego ou latim, cujos portadores eram anjos e santos; segundo alguns autores, derivavam-se dos antigos filactérios – pergaminhos com orações – da tradição judaica.

Mas, de acordo com pesquisadores, as histórias em quadrinhos, do jeito que as conhecemos hoje, tiveram seu início no final do século XIX, nos Estados Unidos. Um dos precursores desta linguagem foi

⁹ Sua escola deve ter uma reprodução destes códices, no material do IEB. Procure pelas pastas azul ou vermelha.

Richard Fenton Outcalt, em 1896, criador do personagem **Yellow Kid** e introdutor dos balões nos quadrinhos. A seguir surgiram outros autores e personagens como **Little Nemo**, **Mutt e Jeff**, **Popeye**. As tiras – *strips* – eram chamadas *comics* – de comédia – pois eram sempre engraçadas, contando piadas ou cenas de bom humor. Na maioria das vezes retratavam travessuras infantis – *kid strips*, de bichinhos – *animal strips*, cenas familiares – *family strips*...

A partir daí, o mundo dos quadrinhos toma conta de jornais, revistas, publicações. Surgem personagens como o **Gato Felix** (1917), de Pat Sullivan; o **Mickey**, de Walt Disney, desenhado por Ub Iwerks; **Flash Gordon**, de Alex Raymond; **Dick Tracy**, de Chester Gould; e a adaptação de Hal Foster para o **Tarzan**, de E. R. Burroughs. O misterioso **Fantasma** e o mágico **Mandrake**, de Lee Falk, encantaram gerações... Na Europa surge o **Tintin**, de Hergé.

Por volta dos anos 40, uma misteriosa figura aparece nos céus de Nova York: seria um pássaro, um avião? Não! É o **Super-Homem**, criado por Siegel e Shuster, seguido de perto por **Batman**, **Capitão América** e **Capitão Marvel**, cujos autores são Bob Kane, Jack Kirby e C. C. Beck, respectivamente.

Nessa época, surge também a magistral figura de Will Eisner, o grande revolucionário das histórias em quadrinhos, com o personagem **The Spirit**. A perspectiva adquire uma importância jamais vista, assim como o uso do preto-e-branco, de luzes e sombras que irão compor, a partir daí, cenários até então inusitados.

Com o término da Segunda Guerra, começa a aparecer, nos Estados Unidos, um certo patrulhamento sobre os quadrinhos, com muitas vozes manifestando-se contra sua publicação, que, segundo autoridades, poderia afetar os bons costumes.

A pressão contra os *comics* é tanta que surge, por volta dos anos 50, um código de ética que, de certa forma, era uma maneira de censurar a produção dos desenhistas¹⁰.

Pouco tempo depois, aparece uma nova atração: o cachorrinho filósofo de Charles M. Schulz, **Snoopy**, e seu amigo humano, **Charlie Brown**.

Em 1958, na Espanha surgem as divertidas histórias de **Mortadelo e Salaminho**, de autoria de Francisco Ibáñez.

A grande novidade de 1959 vem também da Europa: **Asterix**, o gaulês, seu amigo **Obelix** e o cachorrinho **Idéiafix** enfrentam os exércitos de Júlio César junto com todo o povo de uma irreduzível aldeia da Gália. Com um humor refinado, citações em latim, Uderzo e Goscinny trazem um universo fascinante em suas páginas, cujos quadrinhos voltam a um passado imerso nas poções mágicas de um druida muito compenetrado e na música de um bardo que canta ao som da lira.

Os anos 60 vêm surgir uma série de quadrinhos dirigidos à população adulta, tratando agora de temas cujo foco são o sexo, a violência, a política, assim como a crítica social e assuntos mais intelectualizados. Nasce as sensuais **Barbarella**, de Jean Claude Forrest, e **Valentina**, de Guido Crepax, e também a inteligente e contestadora garotinha **Mafalda**, do argentino Quino.

A década de 70 traz seus quadrinhos povoados pelo rock-and-roll, metaleiros, viagens lisérgicas, psi-

¹⁰ Estas normas aparecem na íntegra na atividade 12 das oficinas.

codélicas... Humanóides, replicantes e *aliens* invadem o planeta. A ficção científica vem para ficar, assim como a paz e o amor – com tiros de raio laser...

Vale notar que nem sempre o autor da história é o desenhista da tira. Muitas vezes, as histórias em quadrinhos são verdadeiros trabalhos em equipe, onde a presença do roteirista é cada vez mais exigida.

E as histórias em quadrinhos vão acontecendo até os dias de hoje, apresentando centenas de novos heróis, heroínas, vilões, que povoam as páginas de incontáveis publicações e as telas mágicas do cinema. Assim vão chegando – e também desaparecendo – a **Mulher Maravilha**, o **Homem Invisível**, a **Mulher Gato** e o incrível **Homem Aranha**...

As histórias em quadrinhos tornam-se tão presentes no dia-a-dia contemporâneo que, por paradoxal que seja, quase já não se nota, de forma consciente, sua presença marcante na propaganda, em campanhas educativas e em folhetos publicitários.

No Brasil, o grande precursor dos quadrinhos foi Ângelo Agostini, que, embora italiano, veio para cá ainda criança. Seus primeiros desenhos foram mostrados em São Paulo, em 1864, na revista *Diabo Coxo*. Em 1869 publicou “As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma viagem à Corte”, considerada a primeira história em quadrinhos brasileira. Sendo a favor da abolição dos escravos, satirizava D. Pedro II e a corte nas revistas *O Mosquito* e *Vida Fluminense*.

Muito tempo depois, e, sem dúvida, um dos mais conhecidos personagens da história do desenho no Brasil, **O Amigo da Onça** vai surgir na década de 40, famosa criação de Péricles.

Notáveis também foram os desenhos de J. Carlos, que ilustrou revistas como *O Tico-Tico*, criada em 1905¹¹; *Fon-Fon* e *O Cruzeiro*.

Bem mais tarde surgem Ziraldo, com vários personagens infantis, especialmente o **Menino Maluquinho**, e o desenhista Miguel Paiva, com sua **Radical Chic** e o **Gatão de Meia Idade**.

A época da ditadura foi difícil para muitos artistas, especialmente por causa da censura, perseguições e torturas, mas não conseguiu encobrir o gênio de Henfil, com seus quadrinhos contestadores e personagens como a **Graúna**, **Bode Orelana** e os insuperáveis **Fradinhos**. Junto com outros desenhistas, escritores e jornalistas, Henfil colabora na publicação *O Pasquim*, jornal semanal cujo maior foco era o combate ao autoritarismo e a luta pela volta da democracia.

Mônica, **Cebolinha**, **Chico Bento**, **Magali**, **Bidu** e até um dinossauro vão povoar as páginas encantadas de Maurício de Souza. **Rê Bordosa**, de Angeli, os **Piratas do Tietê**, de Laerte, **Níquel Náusea**, de Fernando Gonsales, e mais uma notável quantidade de personagens por eles criadas, além das obras de Glauco e Adão Iturrusgarai, acontecem hoje nos jornais de maior circulação do país.

Finalizando esta pequena retrospectiva, é fundamental lembrar o quanto as histórias em quadrinhos influenciaram outros artistas plásticos, especialmente na época da Pop Art, como, por exemplo, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, J. Rosenquist, Antonio Dias, Marcelo Nietsche, entre outros.

Pesquise!

As Oficinas

Compreender os quadrinhos é um negócio sério. Hoje eles são uma das poucas formas de comunicação de massa na qual vozes individuais ainda têm chance de serem ouvidas. Hoje, as possibilidades dos quadrinhos são, como sempre foram, ilimitadas. Os quadrinhos oferecem recursos tremendos para todos os roteiristas e desenhistas: constância, controle, uma chance de ser ouvido em toda parte, sem medo de compromisso... Oferece uma gama de versatilidade com toda a fantasia potencial do cinema e da pintura, além da intimidade da palavra escrita. É só necessário o desejo de ser ouvido, a vontade de aprender e a habilidade de ver.

Scott McCloud (autor de *Zot* e *Desvendando os quadrinhos*)

Atividade 1

“Investigando repertórios”

Professor, converse com seus alunos sobre histórias em quadrinhos, personagens, vinhetas, desenhos animados que eles conhecem. Pergunte-lhes quais histórias e personagens são os seus preferidos e por quê. Anote na lousa e faça também um registro particular seu, pois estes personagens serão retomados no final do projeto. Pergunte-lhes se conhecem os autores dessas histórias e destes personagens. Anote também. Diga-lhes que nem sempre o autor da história é o autor do desenho, que em muitas delas existem roteiristas e desenhistas trabalhando em equipe.

Peça a seus alunos que desenhem, de memória, suas personagens¹² preferidas.



¹¹ Segundo alguns autores, foi a primeira revista do mundo a apresentar histórias em quadrinhos completas

¹² A palavra “personagem” – que vem de persona, no feminino – é um substantivo de dois gêneros. Tanto pode ser usado no masculino como no feminino, com a mesma significação e abrangência.

Coloque todos os trabalhos na parede e tentem identificá-los, discutam suas características de personalidade, sua atuação nos quadrinhos e quais são seus autores.

Converse com a classe sobre o porquê desse nome “história em quadrinhos” ou arte seqüencial – como diz Scott McCloud: “imagens pictóricas justapostas e outras em seqüência deliberada”...

Traga para a reflexão do grupo as imagens seqüenciais encontradas nas cavernas da pré-história, nas antigas tumbas e templos egípcios, nos códices pré-colombianos, assim como os baixo-relevos e tapeçarias medievais que, de certa forma, são antecipações dos quadrinhos tais quais os conhecemos hoje.

Estas imagens são facilmente encontradas em livros de História da Arte e em inúmeros sites na Internet.

Vale discutir sobre a necessidade do ser humano de contar histórias, de elaborar registros sobre sua passagem neste planeta, de construir outros mundos de ficção...

Como tarefa, peça ao grupo que pesquise um pouco da história da história em quadrinhos no Brasil e no mundo. Marque um prazo para as apresentações.

Para a próxima aula, solicite aos alunos que, além de trazerem muitas revistas de histórias em quadrinhos, façam uma entrevista com seus pais, avós, vizinhos mais velhos, sobre a relação deles com os quadrinhos, personagens e revistas da época em que eram adolescentes, se lêem quadrinhos hoje, etc.

Atividade 2

“Estudando os quadrinhos”

Retome a tarefa com a classe.

Organize os alunos em grupos e peça-lhes que discutam a pesquisa que fizeram em casa, com os mais velhos. A seguir, solicite aos alunos que relatem o que cada grupo descobriu sobre quadrinhos, personagens, etc. que ainda não sabiam. Você, professor, pode anotar as novas personagens que surgiram para que, juntas com as elencadas do repertório de seus alunos, componham, no final do projeto, uma grande galeria de “astros”.

Solicite agora que todos, ainda em grupos, observem as revistas que trouxeram como tarefa.

Este momento requer grande concentração, pois os aprendizes irão analisar, nas revistas, os elementos e recursos principais presentes nos quadrinhos.

Peça-lhes que observem e analisem (*professor, se achar necessário, faça a devida adequação para as crianças do Ciclo I*):

- A forma dos quadrinhos, seu contorno – chamado requadro – é sempre igual?
- A organização desses quadrinhos, sua composição, é sempre uniforme?
- As personagens estão sempre na mesma posição? Como o artista representa as figuras: de frente, de lado, de costas?
- Como é a representação do movimento? Como se percebe que as personagens estão paradas, andando, correndo, pulando, saltando, girando, etc.? Como notar que estão no ato de se sentar, de se ajoelhar, de se deitar?
- Como é a expressão fisionômica das personagens? Como se percebe que “heróis e bandidos” estão

felizes, alegres, com raiva, com sono, fome, sérios, bêbados, indecisos, pensativos, desconfiados, apaixonados e, enfim, todas as possibilidades de estados de espírito humanos?

- Como se apresentam os desenhos? Coloridos, em preto-e-branco? Como é a utilização das luzes e das sombras? Aparecem silhuetas? Há representação de texturas?

- Há cenas e/ou detalhes em primeiro plano – zoom? Aparecem cenas vistas de muito longe, a longa distância? Há panorâmicas? Existem cenas vistas do alto, de cima? E, ao contrário, cenas desenhadas como se fossem vistas de baixo para cima? Como é representada a perspectiva? Existe a representação de profundidade? Quantos planos de representação aparecem?

- Como são mostradas as relações com o tempo? Como se percebe se a trama acontece durante o dia, à noite, à tarde, pela madrugada? Como se nota que se passaram muitas semanas ou anos durante o desenrolar da história?

- E as situações climatológicas e atmosféricas? Faz frio, calor, chove? Tem neblina, neve, é uma tempestade? Existe poluição, poeira, fumaça? Como tudo isso é representado? E as catástrofes? Terremotos, maremotos, furacões?

- As histórias acontecem num mundo “real” ou de ficção? Como se percebe isso?

- As histórias são contadas apenas com imagens, sem o uso de palavras? Quando aparecem os textos, como se dá a relação texto/imagem? Como se distribuem os textos? Como são os balões? Apresentam desenhos diferentes? Como se percebe quem está falando, “quem é o dono” do balão? Como perceber se a personagem está falando ou pensando? Como se nota que a personagem está gritando ou sussurrando? Como é feito o registro dos sons, das onomatopéias? Como se notam os ruídos de tiros, de vidros partidos, mergulhos na piscina, trovões, ventania, estalar de dedos e toda a infindável gama de sons existentes – ou não! – no planeta? Como se percebe que há música no ambiente?

- Como é feita a ocupação do espaço em cada quadrinho? Lembrando que cada quadrinho é como se fosse um palco, como se apresentam as personagens, os objetos ou a cena? De frente para o leitor? Como centro do quadro? Vistos em profundidade?

- Quais são as personagens principais?

- Onde acontece a história?

- Qual é a trama?

- Existe uma seqüência lógica de espaço e tempo?

- A história tem começo, meio e fim?

- Quem é o autor dos desenhos?

- Quem é o autor da história? É o mesmo dos desenhos?

- Outras questões...

Professor, a quantidade de elementos para análise nos quadrinhos é infindável! Selecione o que achar mais necessário, no momento, para seus alunos, assim como, de acordo com as necessidades e questionamentos que surgirem, encaminhe para outras atividades.

Cada item citado acima pode se transformar em várias oficinas de desenho! Por exemplo, se o item

estudado for o que diz respeito ao movimento, você pode dedicar o tempo necessário ao estudo de como se representam gestualidades e locomoções...



Atividade 3

“Construção de personagens”

Qualquer – literalmente – qualquer pessoa, animal, objeto ou até aquilo que ainda não existe pode se transformar em personagem! Uma gota de água, um graveto, um pregador de roupas, uma caneta, uma planta, o fogo, uma girafa, uma pedra, um prédio, um caminhão, uma minhoca, um ser de outro planeta, enfim, o que a imaginação quiser adquire “alma” e se transforma em personagem. Aliás, é daí que vem a palavra *anime* e também animação – de ânima, alma – atribuir características e sentimentos humanos a objetos, animais...

Professor, comece por perguntar aos seus alunos que objetos eles têm consigo agora: lápis, canetas, cliques, celulares, cadernos, relógios, borrachas, mochila, tênis, lanche, garrafa com refrigerante... Peça-lhes que escolham um deles e que o desenhem, olhando para ele. Assim: “Coloque a garrafa ou a caneta à sua frente, observe-a muito bem e a desenhe, ocupando todo o espaço da folha de papel.”

Feito isto, peça aos seus alunos que coloquem olhos, nariz, boca, cabelos, pernas, braços, chapéus, roupas e o que mais quiserem nesses objetos. Pronto! Cada um criou um novo ser! Podem batizá-lo!

Atividade 3a

Uma atividade bastante rica, especialmente para as crianças do Ciclo I, é recortar de jornais e revistas figuras de frutas, flores, verduras, objetos e colar sobre um suporte de papel grande. Com canetas hidrográficas, desenhar sobre elas olhos, bocas, cabelos, colocar pernas, braços... As crianças sempre surpreendem!

Pode-se também solicitar a elas que desenhem várias formas geométricas ou orgânicas, fechadas, aleatoriamente. É fascinante verificar como o simples fato de se colocar apenas um par de olhos nessas figuras as transformam em personagens! Existe personagem mais simples do que o Bob Esponja, que tanto

fascina as crianças? Um retângulo com rosto, pernas e braços...

Exponha todos os desenhos desta atividade, desde o início, e converse com o grupo sobre como foi o processo de criação, as dificuldades, como resolveram problemas estéticos, o porquê da escolha do objeto e do nome da personagem. Observem o mural da classe toda e comentem os resultados do grupo. Depois, guardem este primeiro desenho em seus portfólios individuais.

Atividade 4

“Alguém pra conversar”

Agora que todos já têm sua personagem, é necessário que ela tenha alguém para interagir. Procurem na sala de aula, nas suas mochilas, no pátio ou no jardim da escola algum outro objeto com quem a personagem de cada um poderia estabelecer um diálogo e, mais uma vez, transforme esse objeto em um boneco de história em quadrinhos.

Dessa forma, como seria a conversa de um lápis com a borracha? Do giz com o apagador? Do tênis com a bola de futebol? Do lanche com o refrigerante? Da vassoura com o portão de entrada?

Você, professor, pode estimular muito mais exercícios para serem desenhados e pensados em casa: por exemplo, imaginem e desenhem situações e/ou diálogos da minhoca com o pregador de roupas, da xícara com o garfo, do relógio com o vaso de rosas, do travesseiro com a escova de dentes, da lua com as estrelas e de tudo o mais que a imaginação e a fantasia sugerirem! Não existem limites!

Atividade 5

“Quem fica parado é poste!”

Esses bonecos todos, por enquanto, estão conversando, mas, como todas essas criaturas irão se movimentar?

Professor, proponha agora alguns exercícios de criação de movimentos.

Para isso, é muito interessante voltar aos “gibis” que os alunos trouxeram na primeira aula e observar como diversos autores de quadrinhos resolveram o problema da movimentação no desenho da personagem e também nos recursos gráficos desenvolvidos (uso de diferentes traços, muitas pernas ao mesmo tempo para correr, nuvem de poeira, etc.)

É interessante, também, pedir aos alunos que colem, de revistas e jornais, fotos de pessoas (de frente, de perfil, de costas) em pé, sentadas, deitadas, ajoelhadas, de cócoras, andando, correndo, saltando, nadando, plantando bananeira, praticando esportes, enfim, fotos que apresentem o maior e mais diversificado número de movimentos que o ser humano executa. Juntos, todos selecionam e organizam as fotos por categorias e montam um imenso painel para estudos, na sala de aula.

Para exercitar a observação e a representação da figura humana, um dos melhores exercícios, inquestionavelmente, é o desenho com modelo vivo. Para isso, peça à turma toda que ande, que corra pela sala ou pátio e, a um sinal seu, que congele o movimento. Peça aos alunos de metade do grupo que memorizem suas posições, que “descongelem” e observem seus colegas congelados. Analisem todos os movimentos, como se fossem esculturas, observem seus gestos, quais as articulações mais solicitadas para

cada movimento. A seguir, quem estava congelado descongela e vice-versa; fazem o mesmo exercício de observação.

Peça então que alguns alunos voluntários criem movimentos e congelem para que a classe toda, organizada em círculo ao seu redor, os desenhem. Esta atividade é bastante rica, pois, como os alunos desenhistas encontram-se em círculo, o ponto de vista de cada um é diferente e, portanto, assim também o serão os desenhos resultantes: as vistas de frente, de perfil e de costas, que podem se tornar grandes desafios e momentos férteis de aprendizagens.

Se a sua escola tiver uma quadra que receba bastante sol, um bom exercício de desenho é também pedir a grupos de alunos que façam “poses” enquanto seus colegas desenham sua sombra no chão, com giz. Embora algumas vezes a sombra fique distorcida – por causa do horário do dia e da posição do sol –, esta atividade dá bastante segurança a crianças e adolescentes que ainda se sentem despreparados para o desenho da figura humana, pois é só seguir o contorno, o desenho já vem pronto, feito pela sombra, pelo sol!

Voltem aos seus personagens iniciais – lápis, clipe, relógio, caracol – e os desenhem muito, desde as mais triviais até as mais inusitadas posições. Lembrem-se, este exercício requer tempo, concentração, observação.

Como seria um lápis sentado, com as pernas cruzadas? Um caracol ajoelhado, implorando perdão? Um relógio correndo e gesticulando adeus? Um carretel de linha subindo uma escada? Um caldeirão nadando na piscina? Colheres saltando de alegria?

Atividade 6

“Rir ou chorar é só começar?”

Professor, o desenvolvimento desta atividade é bastante similar ao da anterior, ou seja, voltem aos gibis, examinem as expressões fisionômicas: dor, alegria, tristeza, saudade, raiva, sono, medo, desconfiança, indisposição, cinismo, embriaguez, paixão, irritação, felicidade, etc. Coletem também estas imagens de pessoas reais, em fotos de jornais e revistas. Separem por categorias e organizem painéis para estudo. Um painel só de gente feliz, outro só de pessoas com sono; dezenas de rostos assustados!

Peça a grupos de alunos que façam “caras” de medo, de dúvida, de desconfiança, de terror, etc., enquanto seus colegas os observam, discutem cada expressão e os desenham.

Voltem às suas criações e desenhem seus bonecos dezenas de vezes, no maior número possível de possibilidades de expressões fisionômicas.

Atividade 7

“P e n s a r, SUSSURRAR, falar, GRITARRRRRRRRR”

Este é mais um momento bastante rico de exploração dos quadrinhos. Como vão se expressar estes bonecos?

O ponto de partida é sempre o mesmo. Voltar aos quadrinhos dos grandes mestres e aprender com eles. Pesquisem!

Professor, estude com seu grupo a diversidade de balões existente e como são colocados nos quadri-

nhos; como seus traços e formatos se alteram de acordo com a função que cumprem e até de acordo com a personagem que fala. Observem também como se colocam os “rabinhos” que mostram “de quem é” o balão, que identificam quem está falando, pensando, gritando!

Verifiquem, também, que em algumas histórias aparecem textos em retângulos no alto ou abaixo do quadrinho e que são pequenas narrativas para situar melhor o leitor no tempo e no espaço, como por exemplo: “Duas semanas depois” ou “Era uma noite sinistra no cais de um porto da Inglaterra; os barcos desapareciam na escuridão das trevas, encobertos pela névoa que tornava a todos suspeitos do ocorrido”.

Recuperem os desenhos elaborados com as expressões fisionômicas e coloquem balões com textos de fala, pensamentos, tosse, sonhos... em cada um.

Atividade 8

“Explorando a intertextualidade”

Esta atividade, além de possibilitar exercícios de observação e criação de relações entre texto e imagem, é bastante divertida.

Peça aos alunos que recortem cenas de jornais e revistas onde apareçam duas ou mais pessoas, animais ou objetos...

O desafio é criar balões que seriam a fala ou pensamento dessas figuras, transformando-as em possíveis personagens que interagem.

É necessário um nível bastante apurado de observação para que a relação entre texto e imagem seja pertinente. Outro fator que exige bastante atenção é o fato de que existem imagens que são bastante óbvias e que, portanto, não necessitam de texto algum. Uma imagem que mostre alguém recebendo flores, não necessita um balão com a personagem dizendo: “Acabo de receber flores”.

Este exercício também pode ser feito em cópias de fotografias dos próprios alunos.

Exponha todos os trabalhos e comentem os resultados.

Atividade 9

“Era uma vez um balão vazio...”

Peça aos alunos que, em grupos, escolham algumas tiras cujas histórias contenham começo, meio e fim. Deverão retirar – recortar – todos os seus balões de textos.

A seguir, os grupos deverão trocar suas tiras e preencher os balões, formando uma nova história. Neste trabalho fica bastante evidente como a imagem e a seqüência dos quadrinhos facilitam o entendimento da história mesmo sem o texto verbal, facilitando, assim, a criação dos diálogos que, junto com a imagem, tecerão a trama da história. Não é por acaso que história em quadrinhos também se chama arte seqüencial...

Ao final da atividade, exponha todos os trabalhos e comentem o processo de criação de texto de cada equipe, assim como a importância da relação entre texto e imagem nos quadrinhos.

O amor de uma abelha por um torrão de açúcar e os ciúmes de um pingo de mel?

A pergunta: “Quem?” diz respeito a todas as personagens da história, com todas as suas características de personalidade... Reis bondosos, velhos, corruptos, valentes, compassivos... Príncipes valentes, ignorantes, orgulhosos, ladrões, apaixonados... Bandidos cruéis, formigas fúteis e brincalhonas, bacalhaus sensíveis e bailarinos, enfermeiras dorminhocas e ambiciosas, lagartixas atrevidas, clones apaixonados...

Vale lembrar também que, especialmente na contemporaneidade, às vezes, é intenção do autor que em sua história não apareça nenhuma seqüência lógica, personagens facilmente identificáveis ou épocas predeterminadas. Como estamos tratando de criação, a intenção do autor/aluno vem sempre em primeiro lugar e deve ser respeitada.

Professor, junto com seus alunos, comecem a elaborar histórias que, como foi dito acima, não obrigatoriamente, devem conter começo, meio e fim.

Ajude de maneira mais próxima os alunos do Ciclo I.

Atividade 12

“Vale tudo nos quadrinhos?”

Professor, agora que vocês estão no momento da criação de histórias, discuta com seu grupo – especialmente com as sétimas e oitavas séries – um assunto bastante presente na mídia na atualidade: a liberdade de expressão e a censura a produções artísticas.

Vale tudo nos quadrinhos que os alunos criarem? Qualquer desenho, qualquer história podem ser publicados? Artistas devem ser livres? A divulgação dos quadrinhos e de obras de arte em geral, também? Como fica o respeito ao outro, às diferentes culturas, religiões, etnias?

Estes momentos de reflexão são fundamentais na construção de cidadãos críticos, sensíveis e transformadores da realidade. Não influencie os alunos com a sua opinião; deixe-os discutir o assunto e, aos poucos, construir sua visão de mundo. Deixe-os saber que qualquer forma de preconceito, de discriminação vai contra a própria humanidade e, em último caso, contra si mesmo!

Um bom ponto de partida para o debate é trazer para a oficina a polêmica – e tantas mortes! – que causou a publicação por um desenhista dinamarquês, de uma charge do Profeta Maomé.

Houve uma época nos Estados Unidos, por volta dos anos 50, em que a censura aos quadrinhos foi muito grande. As autoridades de lá elaboraram, então, um código de ética que deveria ser respeitado por todos os desenhistas de quadrinhos. Discuta com seus alunos a validade ou não dessas regras, lembrando-os que foram produzidas na década de 50¹³:

Código de Ética para os Quadrinhos:

1. Crimes nunca devem ser apresentados de modo a que se crie simpatia para com o criminoso, a promover a desconfiança nas forças da lei e da justiça, ou para inspirar desejo de imitar criminosos.

¹³ Retiradas do site www.historiaemquadrinhos de autoria de Rafael Viveiros Lima, muitas das informações.

2. Nenhum quadrinho deve mostrar explicitamente os métodos e detalhes únicos de um crime.
3. Policiais, juízes, oficiais do governo e instituições respeitadas nunca devem ser mostradas de modo a que se crie desrespeito pela autoridade estabelecida.
4. Se um crime é descrito, deve o ser como uma atividade sórdida e desagradável.
5. Criminosos não devem ser mostrados de modo a que se lhes empreste glamour ou ocupem uma posição que crie desejo de imitação.
6. Em todas as situações, o bem deve triunfar sobre o mal e o criminoso deve ser punido por seus atos.
7. Cenas de violência excessiva devem ser proibidas. Cenas de tortura brutal, lutas armadas excessivas e desnecessárias, agonia física, crime hediondo ou sanguinolento devem ser eliminadas.
8. Métodos incomuns ou raros de esconder armas não devem ser mostrados.
9. Ocorrências de oficiais da lei morrendo em decorrência de atividades de criminosos devem ser desencorajadas.
10. O crime de seqüestro nunca deve ser retratado em qualquer detalhe, nem o seqüestrador ou raptante deve conseguir qualquer lucro. O criminoso ou seqüestrador deve ser punido em todos os casos.
11. O corpo da palavra “crime” em uma revista em quadrinhos nunca deve ser apreciavelmente maior do que as outras palavras contidas no título. A palavra “crime” nunca deve aparecer sozinha numa capa.
12. Restrições no uso da palavra “crime” em títulos ou subtítulos devem ser exercidas.

Normas gerais – Parte B:

1. Nenhuma revista deve usar a palavra “horror” ou “terror” no seu título.
2. Todas as cenas de horror, derramamento de sangue excessivo, crimes hediondos ou sanguinolentos, depravação, lascívia, sadismo, masoquismo não devem ser permitidas.
3. Todas as ilustrações lúgubres, hediondas, desagradáveis devem ser eliminadas.
4. Inclusão de histórias lidando com o mal devem ser utilizadas ou publicadas apenas onde o intento é ilustrar uma lição de moral e em nenhum caso o mal deve ser apresentado lugubrememente nem para ferir as sensibilidades do leitor.
5. Cenas lidando com, ou instrumentos associados a zumbis, tortura de vampiros ou vampirismo, fantasmas, canibalismo e licantropia são proibidas.

Normas Gerais – Parte C:

Todas as técnicas ou elementos não mencionados aqui, mas que sejam contrários ao espírito e intenção do Código, e são consideradas violações de bom gosto ou decência, devem ser proibidas.

Diálogos:

1. Profanação, obscenidade, linguagem obscena, vulgaridade ou palavras ou símbolos que tenham adquirido significados indesejáveis estão proibidas.
2. Precauções especiais para evitar referências a aflições físicas ou deformidades devem ser tomadas.
3. Embora gírias e coloquialismo sejam aceitáveis, o uso excessivo deve ser desencorajado e, sempre que possível, boa gramática deve ser empregada.

Religião:

Ridicularização ou ataque a qualquer grupo social ou religioso nunca é permissível.

Trajes:

- 1. Nudez de qualquer forma é proibida, assim como exposição indevida ou indecente.*
- 2. Ilustrações sugestivas ou obscenas ou atitudes sugestivas são inaceitáveis.*
- 3. Todos os personagens devem ser mostrados em roupas razoavelmente aceitáveis à sociedade.*
- 4. Mulheres devem ser retratadas realisticamente, sem exagero de quaisquer qualidades físicas.*

Nota: Deve ser entendido que todas as proibições lidando com trajes, diálogos e ilustrações se aplicam tanto à capa quanto ao miolo da revista.

Casamento e sexo:

- 1. Divórcio não deve ser tratado humoristicamente nem representado como desejável.*
- 2. Relações sexuais ilícitas não devem ser indicadas nem retratadas. Cenas de amor violentas tanto quanto anormalidades sexuais são inaceitáveis.*
- 3. Respeito pelos pais, o código moral e comportamento honorável devem ser alentados. Uma visão simpática dos problemas do amor não é uma licença para distorção moral.*
- 4. O tratamento de histórias românticas deve enfatizar o valor do lar e a santidade do casamento.*
- 5. Paixão ou interesse romântico nunca devem ser tratados de forma a estimular emoções baixas e vis.*
- 6. Sedução e estupro não devem ser mostrados ou sugeridos.*
- 7. Perversão sexual ou qualquer referência a ela é estritamente proibida.*

Código para questões de propaganda:

- 1. Propaganda de bebida alcoólica ou tabaco não é aceitável.*
- 2. Propaganda de sexo ou instruções sexuais são inaceitáveis.*
- 3. A venda de cartões postais, “pin-ups” “estudos de arte” ou qualquer outra reprodução de figuras nuas ou seminuas é proibida.*
- 4. Propaganda para a venda de facas, armas retráteis ou fac-símiles de armas realísticos é proibido.*
- 5. Propaganda para a venda de fogos de artifício é proibida.*
- 6. Propaganda lidando com a venda de equipamento de jogo ou impressos lidando com equipamento de jogo não deve ser adotada.*
- 7. Nudez com propósitos meretrícios ou posturas lascivas não devem ser permitidas na propaganda de nenhum produto; figuras vestidas nunca devem ser apresentadas de modo a serem ofensivas ou contrárias à moral e bons costumes.*
- 8. Ao melhor de suas habilidades, cada editor deve averiguar se todas as colocações feitas em propagandas conformam com a realidade e evitam interpretação incorreta.*
- 9. Propaganda de produtos médicos, de saúde e toalete de natureza questionável devem ser rejeitados.*

Propaganda desses produtos, endossados pela American Medical Association ou pela American Dental Association, devem ser julgados aceitáveis se estão em conformidade com outras condições do código de propaganda.

Professor, este código é para seu conhecimento apenas. Não deverá ser objeto de estudo de seus alunos. Comente com eles sobre sua criação, discuta dois ou três de seus itens para enriquecer o debate sobre liberdade de expressão, e só!

Finalizando a discussão, seria muito importante se a classe escrevesse um artigo sobre suas conclusões, posicionando-se ante o tema em debate.

Atividade 13

“Era uma vez...”

Professor, aqui vão mais algumas sugestões para criação de histórias em quadrinhos.

Um grupo pode entregar ao outro o quadrinho do início e o do final da história. A equipe que receber o desafio deverá criar todo o desenrolar da trama.

Atividade 13a

Os alunos recebem apenas os quadrinhos do começo da história e desenvolvem o “meio” e o fim.

13Aa – De outra forma, os alunos recebem apenas os quadrinhos finais da história e deverão criar o início e o meio.

13Ab – Outra sugestão ainda é entregar aos grupos – ou contar – apenas o “meio” da história e cada equipe deverá criar um começo e um fim.

13Ac – Outra proposta interessante é uma colagem seqüencial. Os alunos recortam fotos de revistas e jornais, de modo que, juntas e de forma seqüenciada, contem uma história.

Atividade 14

“Esta é a minha história...”

Agora é a vez de os alunos criarem sua história. Combinem qual será, mais ou menos, o tamanho. Uma tira de quatro ou cinco quadrinhos? Uma revistinha?

Professor, ajude seus alunos, ofereça-lhes material, incentive-os. Diga-lhes que poderão trabalhar em grupos ou individualmente.

Peça-lhes que criem uma personagem inédita, diferente daquelas dos exercícios iniciais. Pensem em suas características de personalidade, seu caráter, formas de ver a vida. Quais são seus medos, pontos fortes; com quem vive, o que faz, quais seus sonhos...

Desenhem os quadrinhos – voltem aos mestres e os observem: há páginas com os quadrinhos todos do mesmo tamanho; outras em que cada um deles apresenta tamanhos diversos; às vezes, a página inteira é ocupada por apenas um... O importante é verificar que, de acordo com a intenção do autor e a dramaticidade da cena, os quadrinhos se alongam, se alargam, se estreitam, aumentam a altura, ficam sem contornos, personagens estranhas espiam por entre suas calhas¹⁴...

Decidam se as páginas serão coloridas ou em preto-e-branco. Usem recursos de perspectiva, de luz e sombra, personagens e detalhes surgindo algumas vezes em *close*.

Não se esqueçam das onomatopéias, dos movimentos, expressões faciais e corporais.

Assim que as histórias estiverem prontas, troquem-nas entre os grupos para que todos leiam os trabalhos dos colegas. Lembre-lhes do respeito e cuidado que deverão ter com o trabalho alheio!

Organizem uma roda de conversa e discutam sobre todo o processo de criação dos quadrinhos, desde o início dos trabalhos. Comentem cada um dos resultados apresentados.

Retomem o exercício número dois desta proposta e analisem criticamente as histórias criadas pelos diferentes grupos.

Juntos, alunos e professor, organizem uma mostra com os trabalhos realizados.

Atividade 15

“Mural da Fama”

Peça para que cada aluno – ou equipe – reproduza em papel *canon* tamanho A3, coloridas com guache ou aquarela, as personagens de histórias em quadrinhos que eles, seus pais, seus avós, vizinhos disseram, no início deste projeto, serem as suas preferidas. Você, professor, tem tudo isso anotado.

Desenhem e pintem, também em tamanho A3, todas as personagens criadas pela classe.

Organizem, então, um grande mural com todas as figuras criadas por todos os gênios dos quadrinhos em toda a sua história, mesclando-as com todas as personagens criadas pelos seus alunos.

Com as crianças do Ciclo I, ao invés de fazê-las desenhar e pintar os personagens já consagrados, recorte-as de revistas e façam o seu mural.

Bom trabalho, professor!

Atividade 16 – Uma Sugestão

“Quase uma animação...”

Professor, depois de tantos estudos e exercícios sobre construção de personagens e histórias, vale a pena ousar um pouco mais...



Que tal construir personagens tridimensionais e utilizar depois a técnica do *stop-motion*?

Esta modalidade de desenho animado consiste em modelar com massinha ou construir as personagens com materiais diversos, fotografá-las em um cenário e assim construir todo um filme, como, por exemplo, *A fuga das galinhas*, que ganhou tantos prêmios internacionais.



Para cada segundo de filme a que se assiste são necessárias 24 fotos! Quanto mais suave for a passagem de um movimento da personagem para o outro, menos se perceberá a mudança de uma foto para a outra. É uma técnica bem trabalhosa, mas extremamente valorizada artística e esteticamente.

É óbvio que o que se propõe aqui não é construir uma animação desse porte. É apenas mais um exercício de arte seqüencial que poderá, futuramente, transformar-se em *stop-motion*, por que não?

Nossos alunos são já do terceiro milênio e as novas tecnologias estão aí. Vale muito tentar, oferecer aos alunos da escola pública a oportunidade de se apropriarem de novas possibilidades, de novas ferramentas e instrumentos para poderem dizer o que sentem, pensam e imaginam.

Este novo desafio vale tanto para as crianças do Ciclo I quanto para os adolescentes do Ciclo II.

Vamos lá?

Criem novos personagens, agora com massinha de modelar, argila, rolhas, arame, sucata, o que vocês tiverem à mão. Aproveite para trabalhar conceitos de bi e tridimensionalidade, volumes, texturas, simetria, equilíbrio.

Imaginem uma história curta, com quatro ou cinco cenas no máximo.

Construam um cenário tridimensional, também com a maior variedade de materiais, onde irá acontecer a história: uma floresta, uma sala de cirurgia, um cemitério, a casa de uma bruxa. Coloquem as personagens no cenário, da maneira como seria a primeira cena. Fotografem o resultado com uma máquina digital.

¹⁴ Calha é o espaço entre um quadrinho e outro.

A seguir, alterem a posição, movimentos, personagens e até o cenário do primeiro quadro, se for necessário, construindo a cena seguinte e, novamente, fotografem. Procedam sempre assim, até o último quadrinho, que deverá ser o final da história.

Com as fotos em seqüência, transportadas para um computador, utilizando-se de *data show*¹⁵ projetem em um telão a história criada por seus alunos.

Com certeza, será um final feliz...

Bibliografia

- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.
MOYA, Álvaro de. *Shazam*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Unimarco, Edições Loyola, 1990.

Sites

www.historiaemquadrinhos

www.virtualbooks.terra.com.br/NOVALEXANDRIA/gian6.htm

Para saber mais

Como escrever uma história em quadrinhos – Gian Danton – Virtual Books

História em quadrinhos: informática aplicada à educação – Valéria Baraldi

História em quadrinhos: leitura crítica – Sônia M. Bibe Luyten

Mangá – Sônia M. Bibe Luyten

O mundo das histórias em quadrinhos – Leila e Roberto Iannone

O que é uma história em quadrinhos – Sônia M. Bibe Luyten

Quadrinhos em ação: um século de história – Mário Feijó

Professor, pesquisando na Internet, com certeza você encontrará inúmeros sites sobre histórias em quadrinhos, como desenhá-las, sua história, autores mais representativos, clubes de fãs, artigos sobre sua importância na educação e infindáveis materiais para ampliar o universo da Arte Seqüencial.

¹⁵ Se a sua escola não possuir esse equipamento, a sua Diretoria de Ensino com certeza tem. Peça-o emprestado. Seus alunos merecem!