

Arte

Caio Paduan
Rafael Presto
Taiana Machado
Valquiria Prates

1^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

Manual do
Professor



 Editora
Saraiva

Arte

1^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

CAIO PADUAN

Bacharel em Artes Cênicas, com ênfase em Interpretação Teatral, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP)

Mestre em Pedagogia Teatral pela Escola de Comunicações e Artes da USP

Graduando da Escola de Educação Física e Esporte da USP

Professor em cursos de formação de atores e dançarinos profissionais e no Ensino Fundamental em escolas particulares

RAFAEL PRESTO

Graduado em Artes Cênicas, com ênfase em Dramaturgia, pela Escola de Comunicações e Artes da USP

Professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares

Orientador de oficinas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS), no Serviço de Medida Socioeducativa e no Programa Vocacional, em São Paulo

Professor de teatro, teatrista do Coletivo de Galochas e membro do Coletivo DAR

TAIANA MACHADO

Licenciada em música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora em escolas particulares e em projetos culturais na rede municipal do Rio de Janeiro

Professora associada ao Instituto d'O Passo, preparadora vocal e professora de canto em grupos teatrais e corais

VALQUIRIA PRATES

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Mestra em Acessibilidade e Políticas Públicas de Educação pela Faculdade de Educação da USP

Doutoranda em Arte-Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Curadora e professora em universidades, escolas e instituições culturais

São Paulo, 1ª edição, 2017.
Atualizado de acordo com a BNCC.

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó

Gestão e coordenação de área: Alice Silvestre e Camila De Pieri

Edição: Beatriz Mogadouro Calil, Edgar Costa Silva,
Juliana Lima Gonçalves, Nina Basílio

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

Planejamento e controle de produção: Paula Godo,
Roseli Said e Marcos Toledo

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Brenda T. de Medeiros
Morais, Célia Carvalho, Gabriela M. de Andrade, Heloisa Schiavo,
Larissa Vazquez, Lilian M. Kumai, Luciana B. de Azevedo, Maura Lória,
Raquel A. Taveira e Vanessa de Paula Santos

Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.),
Simone A. Zupardo Dias (edição de arte), Felipe Consales (edit. arte)

Diagramação: Aga Estúdio

Iconografia: Sílvia Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Mariana Valeiro (pesquisa iconográfica)

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino (coord.),
Liliane Rodrigues (licenciamento de textos), Erika Ramires
e Claudia Rodrigues (analistas adm.)

Tratamento de imagem: Cesar Wolf e Fernanda Crevin

Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Erika Tiemi Yamauchi
Asato (capa e proj. gráfico) e Talita Guedes da Silva (capa)

Foto de capa: Gelpi/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1º andar, Setor A –

Espaço Z – Pinheiros – SP – CEP 05425-902

SAC 0800 011 7875

www.editorasaraiva.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ligamundo : arte 1º ano : ensino fundamental :
anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. --
1. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2017.

Outros autores: Valquiria Prates, Taiana Machado,
Caio Paduan

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN 978-85-472-2461-5 (aluno)

ISBN 978-85-472-2462-2 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Presto, Rafael.
II. Prates, Valquiria. III. Machado, Taiana.
IV. Paduan, Caio.

17-10952

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820676

CAE 728894 (AL) / CAE 728859 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

Sumário

Apresentação	IV
Orientações gerais	V
A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental	V
Um breve panorama das visões de ensino-aprendizagem em Arte	V
Mas, afinal, por que ensinar arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental?.....	VII
Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal	VIII
Artes visuais	VIII
Dança.....	X
Música.....	XI
Teatro	XII
Proposta teórico-metodológica da Coleção	XIII
Abordagem Triangular Ampliada	XIII
Eixos de aprendizagem em Arte	XIV
Percursos pedagógicos no ensino de arte	XVII
Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte	XXIV
Organização da obra	XXXII
Material impresso	XXXII
Material digital do professor	XXXIV
Temas, campos de experiência e macrotemas	XXXIV
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	XXXVI
Bibliografia	XLVII
Reprodução do Livro do Estudante com orientações específicas	1

Apresentação

Cara professora, caro professor,

A coleção que você tem em mãos foi concebida para apoiar sua atividade didática nos processos de ensino-aprendizagem em Arte¹. Organizamos o material levando em conta o importante período de multiletramento que os estudantes atravessam ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleção abrange conteúdos que contemplam principalmente as linguagens de artes visuais, dança, música e teatro, e também do diálogo entre elas que compõe as artes integradas, além das artes híbridas como o circo, o cinema e a arte digital.

As produções culturais estão cada vez mais presentes em vários aspectos do dia a dia, ao lado das novas tecnologias da informação e da comunicação. A comunicação contemporânea envolve a transmissão em tempo real de imagens, sons e conteúdos audiovisuais misturados à linguagem escrita, tudo à distância de um clique. Isso faz com que a disciplina Arte, com suas diferentes linguagens, proporcione aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências para os letramentos múltiplos, possibilitando que participem de modo crítico na sociedade.

Mas a desigualdade social existente no país se reflete no acesso aos novos meios de informação e comunicação, relegando muitas das crianças brasileiras à exclusão digital. Assim, o multiletramento é também um passo importante no combate a essa exclusão, contribuindo para que os estudantes participem da sociedade em rede de modo crítico.

Ao lado das novas tecnologias de comunicação temos uma indústria cultural e tecnológica voltada para a infância. As crianças ingressam nesse período da escolarização já com uma bagagem cultural ampla, apesar da pouca idade. Desenhos, músicas, memes, games, filmes e toda a sorte de produtos culturais habitam o universo simbólico delas. Nesse sentido, a Arte pode oferecer outras possibilidades de apreciação, produção e contextualização de obras e processos artísticos

A bagagem cultural das crianças é formada também pelo universo simbólico que trazem de sua casa e de sua comunidade, como histórias familiares, lendas regionais e celebrações da cultura local. Essa bagagem cultural tem o potencial de contribuir muito para os processos de ensino-aprendizagem em Arte, e deve sempre compor com suas pesquisas e produções de sala de aula.

Temos a certeza de que a produção da educação pública pertence a você, professor. Por isso, concebemos um material didático baseado no conceito de livro-mapa, para que cada docente possa se apropriar dos conteúdos e abordagens apresentados da melhor forma possível, levando em conta sua formação, sua metodologia particular e os contextos escolares que habita.

Nas páginas seguintes, apresentamos orientações gerais sobre a coleção, além da reprodução do livro do estudante com respostas e sugestões de encaminhamento para as atividades.

Nas orientações gerais, abordamos a visão geral da coleção realizando um breve panorama das visões sobre o ensino-aprendizagem em Arte, debatendo a proposta teórico-metodológica adotada, sugerindo algumas estratégias e debates pedagógicos, e explanando a estrutura da obra.

Com isso, esperamos colaborar com questionamentos, pesquisas, formação e reflexão relativos à sua prática docente.

¹ Grafamos Arte, com inicial maiúscula, quando citada enquanto componente curricular.

■ A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ingresso no Ensino Fundamental marca uma transição profunda no percurso escolar dos estudantes. As mudanças acontecem em todos os aspectos do cotidiano escolar, desde a organização dos espaços de estudo e a dinâmica das aulas até o processo pedagógico, que passa a se estruturar por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Somam-se a isso as especificidades dos processos de alfabetização e letramento, centrais para o ensino-aprendizagem nos anos iniciais dessa etapa de escolarização e para o desenvolvimento das próximas etapas.

Nesse contexto, muitas vezes surgem questões como: Por que ensinar arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que e como definir a arte como componente curricular?

Muito esforço foi empreendido em torno desses temas nas últimas décadas, configurando um processo de pesquisa ativa no ensino-aprendizagem em Arte na educação formal.

Assim, para discutir os sentidos para as aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental na atualidade, o início da relação entre arte e ensino formal, seguindo-se um breve panorama das diferentes visões pedagógicas nesse campo que predominaram no contexto brasileiro ao longo da nossa história.

Partiremos da taxonomia¹ criada por Elliot Eisner (1934-1980) para descrever o percurso que a arte/educação realizou no Brasil, percorrendo as seguintes visões: *livre expressão criadora*, *solução criadora de problemas*, *cultura visual* e *desenvolvimento cognitivo*.²

Um breve panorama das visões de ensino-aprendizagem em Arte

Podemos tomar o período entre o século XIX até o fim da década de 1950 como aquele em que surgiu e durante o qual prevaleceu uma primeira abordagem do ensino-aprendizagem em Arte na educação formal no Brasil, abordagem essa considerada tradicionalista. Nesse contexto, a arte ocupava pouco ou nenhum espaço na grade curricular das escolas.

De acordo com a pesquisadora Rosa Iavelberg (IAVELBERG, 2016), era comum que as aulas fossem marcadas pela valorização da técnica, com a prática de exercícios de cópia

e repetição, memorização de procedimentos e narrativas da vida de artistas, organizadas em tarefas que permitiam um grau muito baixo de possibilidades de expressão criativa.

Nesse tipo de concepção, os professores de Arte eram responsáveis por transmitir aos estudantes os saberes técnicos e históricos, preparando-os tanto para o aprimoramento de suas habilidades manuais (coordenação motora e precisão de movimentos) quanto para a elaboração de um produto (um desenho, uma pintura ou uma escultura, por exemplo). O objetivo da maioria dos professores era conduzir os estudantes a reproduzir modelos tendo em vista o resultado final, ou seja, um desenho, uma pintura ou uma escultura que poderiam ser bem avaliados apenas se sua forma fosse muito semelhante à da obra que serviu de modelo para sua execução.

Esse tipo de ensino, com suas metodologias, prevaleceu de maneira exclusiva na formação de professores até o início dos anos 1960, quando se difundiram outros métodos de ensino-aprendizagem em Arte por meio de programas e pesquisas em todo o mundo.

Infelizmente, muitas dessas estratégias e abordagens do ensino tradicional ainda são recorrentes em muitas escolas do país, seja por falta de formação de professores especializados, seja pela falta de materiais que possam sugerir uma prática pedagógica diferente.

As novas concepções que se contrapuseram à visão tradicional de ensino-aprendizagem em Arte tiveram como principal orientação a chamada **livre expressão criadora**, referenciada em intelectuais como Franz Cizek (1865-1936), Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968). Essas formulações fundamentavam-se nas teorias da psicanálise e da psicologia, recorrendo a autores como Sigmund Freud³ (1856-1939) e Carl Jung⁴ (1875-1961). No Brasil, destacamos as pesquisas de Nereu Sampaio (1892-1943), presentes no cenário educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, essenciais para a prática da livre expressão criadora nos contextos de ensino formal⁵. Partindo dessa visão que se criou o Movimento Escolinhas de Arte, posteriormente difundido por todo território nacional. A primeira Escolinha foi criada em

1 Taxonomia é a ciência ou técnica de classificação.

2 Na classificação feita por Elliot Eisner das concepções mais influentes contemporaneamente de ensino-aprendizagem em Arte, essas concepções seriam sete. Além das já citadas, Eisner considera as seguintes abordagens: potencialização da *performance* acadêmica, preparação para o trabalho e arte integrada às demais disciplinas do currículo escolar (apud Barbosa, 2010).

3 Sigmund Freud é considerado o criador da psicanálise, fundada sobretudo a partir de sua elaboração do conceito de inconsciente.

4 Carl Jung é o criador da psicologia analítica; sua teoria se baseava na divisão da psique humana em três componentes, nomeadamente, o ego, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. Uma das principais diferenças entre Freud e Jung está no conceito de inconsciente coletivo, fundamental para a teoria de Jung e rechaçado pela teoria de Freud.

5 Para mais informações, leia: BARBOSA, Ana Mae. Nereu Sampaio, um intérprete brasileiro de John Dewey (Rio de Janeiro). In: *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921-), do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914-). As Escolinhas de Arte receberam grande apoio de educadores atuantes à época, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Helena Antipoff (1892-1974).

Segundo essa visão, o mais importante nas aulas de Arte seria construir um espaço para que as crianças pudessem se expressar de maneira absolutamente livre, prática apoiada na ideia da espontaneidade original e na riqueza da capacidade criativa das crianças. Dessa forma, rompia-se com o princípio da autoridade e da transmissão hierárquica e reprodutivista de técnicas e obras artísticas, construindo espaço para uma abordagem fundamental para o ensino-aprendizagem contemporâneo de arte: *a arte como experiência*.⁶

No entanto, se por um lado a visão da livre expressão criadora arejou as práticas escolares de ensino-aprendizagem em Arte, por outro apontou diversos limites. O principal deles talvez seja o do próprio estudante: confiar somente na natureza da livre expressão do estudante equivale a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento, limitá-lo aos seus próprios campos expressivos e repertórios culturais (PORCHER, 1982).

Essa concepção serviu de base para a elaboração do modelo denominado Educação Artística, referendado pela Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), a primeira legislação oficial do ensino de arte no contexto formal. Sua prática, porém, deu-se por meio de uma pasteurização da visão de livre expressão criadora. A Educação Artística não tinha peso de disciplina. Era considerada secundária, concebida nem como conhecimento nem como cultura, mas como mera atividade que não exigia esforço intelectual, fundamentada em uma vaga ideia de criatividade (AZEVEDO in BARBOSA; CUNHA, 2010). Ao professor de Educação Artística cabia decorar a escola para as festas, preparar as apresentações sobre folclore, organizar a quadrilha da festa junina e propor atividades livres que estimulassem a criatividade, destacando os estudantes “naturalmente” talentosos.

As Escolinhas de Arte de São Paulo desenvolveram o passo seguinte das visões de ensino-aprendizagem em Arte no Brasil. Influenciadas pelas teorias da Bauhaus⁷, colocaram em prática a ideia da arte como **solução criadora de problemas**. Analisavam-se os objetos que faziam parte do mundo com o intuito de melhorá-los, aprimorá-los. Nesse processo, as soluções geravam novos problemas, que eram investigados em aula. A função do ensino de arte era produzir soluções para a vida cotidiana, desafiando as expectativas tradicionais quando a resolução de um problema era encontrada (BARBOSA, 2010).

Essa visão de ensino-aprendizagem buscava interferir no cotidiano por meio dos objetos e das obras artísticas que faziam parte do dia a dia. Os professores, durante as aulas de Arte, levavam as turmas para lojas de móveis e de roupas, analisavam capas de disco e programas de televisão, elaborando novas maneiras de desenvolver esses produtos, partindo de uma concepção de *design* tecnicamente eficiente, esteticamente prazeroso e socialmente relevante (BARBOSA, 2010; BARBOSA in CONSTÂNCIO, 2012).

É aqui que se pavimenta o caminho para a expansão do campo da arte para a **cultura visual**, área de estudo que amplia a noção de artes visuais para o campo cultural relacionado à indústria de massa, buscando relacionar os sistemas culturais com os processos de formação da subjetividade e de apreensão da realidade. Essa abordagem ganha força nos anos 1990 (BARBOSA, 2010), destacando a centralidade das imagens na nossa sociedade – incluindo as multimodalidades da **cultura de massa**⁸ – e pensando essas representações como práticas de significação.

Compreendemos que a cultura visual é predominante no cotidiano dos estudantes, presente nas plataformas digitais, nos jogos eletrônicos e na produção audiovisual voltada para crianças e jovens. Trata-se de um campo amplo e multifacetado, que abrange diversas manifestações artísticas, em suas variadas linguagens, sobretudo artes visuais, dança, música e teatro. O campo da cultura visual é essencial para pensar abordagens consequentes para o ensino-aprendizagem em Arte nos dias de hoje.

Outra visão predominante são as teorias associadas ao **desenvolvimento cognitivo**. Mas, antes de tratarmos dessa abordagem, uma breve nota sobre terminologia, com implicações teórico-pedagógicas: por essa altura, já se havia estabelecido o neologismo “arte-educação” ou “arte/educação”⁹, expressando uma disputa importante no campo dos processos de ensino-aprendizagem em Arte. Contrapôs-se ao termo “educação artística”, que reduzia, como vimos, as experiências de ensino-aprendizagem em Arte a um conjunto esparsos de técnicas e produtos artísticos, calcados na reprodutibilidade esvaziada de obras artísticas modelares. O termo “arte-educação” surge e ganha força a partir dos anos

6 Conceito elaborado por John Dewey (1859-1952) em 1934.

7 A escola de arte Bauhaus (que significa “casa da construção” em alemão) foi fundada pelo arquiteto Walter Gropius em 1919 na cidade de Weimar, Alemanha. Agregava várias expressões artísticas, e suas concepções revolucionaram internacionalmente a arte, a arquitetura e o *design*, permanecendo influentes até hoje em todo o mundo.

8 Com base em Adorno e Horkheimer (1995), compreendemos cultura de massa (ou “cultura pop”) como o conjunto de produtos da indústria cultural que objetivam atingir uma grande massa social, tomada em um sentido de homogeneidade e opacidade. Essa indústria se pauta pela massificação do consumo dos produtos da arte, submetendo as mais variadas expressões culturais a um ideal comum e homogêneo: o ideal do mercado. O termo “indústria cultural” foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), pertencentes à corrente teórica de inspiração marxista que ficaria conhecida como escola de Frankfurt, surgida na década de 1930 no Instituto para a Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha. Assim, o termo “indústria cultural”, tal como cunhado no âmbito da escola de Frankfurt, engloba os detentores dos meios de comunicação de massa, os grandes conglomerados midiáticos, que padronizam a cultura para grandes setores da população. Hoje, os produtos da indústria cultural participam decisivamente da vida contemporânea: músicas no rádio, programas de televisão, produtos ofertados nas redes sociais da internet, entre tantos outros.

9 De acordo com Ana Mae Barbosa (1936-): “Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por uma linguista, a Lúcia Pimentel, que criticou o uso de hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’” (BARBOSA, 2010, p. 21).

1980, com a constituição do “movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como da informal” (BRASIL, 1997b, p. 25). Essa disputa foi essencial para que a Arte marcasse presença significativa na educação escolar, tal como preconizado na constituição da Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a Arte como disciplina obrigatória em toda a Educação Básica e não simplesmente como atividade educativa, como ocorria com a Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, surgem também as abordagens de ensino-aprendizagem em Arte associadas ao **desenvolvimento cognitivo**, ou seja, aos processos de **desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição de conhecimento**. A cognição envolve diversos fatores, como a linguagem, a percepção, o raciocínio e as sensações. É um amplo campo de estudos, com destaque para as pesquisas de epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) e da psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky (1896-1934), que influenciaram decisivamente nas múltiplas abordagens cognitivas presentes no ensino-aprendizagem em Arte.

De acordo com essa visão, as aulas de Arte cumprem um papel importante no desenvolvimento de formas sutis de pensamento e estabelecimento de relações, que colaboram para que sejam criadas “poderosas estruturas lógicas que permitam que o indivíduo atue no mundo de maneiras mais flexíveis e complexas” (EFLAND in BARBOSA, 2010, p. 333). As aulas de Arte possibilitam o desenvolvimento global da personalidade, por meio de diversificadas experiências com as linguagens artísticas.

Por fim, como uma síntese contemporânea das visões de ensino-aprendizagem na educação escolar, como conceituação ampla e multifacetada que possibilita somar as diferentes tendências e visões, destacamos a **Abordagem Triangular**, criada pela arte/educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. Trata-se de uma abordagem apoiada em um tripé conceitual: **ler, fazer, contextualizar**. O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores e uma perspectiva contextualizada da obra artística em relação às suas próprias condições de produção e também em relação à realidade dos estudantes, enfocando a **educação estética** (BARBOSA, 2010, 2009, 1998).

A Abordagem Triangular permite sintetizar as visões de arte/educação de que tratamos acima relacionando os conceitos de *arte como expressão*, de *arte como cultura e conhecimento* e de *arte como cognição*. Em mais de 30 anos de desenvolvimento, passou por diversas transformações, sendo constantemente reelaborada por docentes em suas práticas pedagógicas. Na seção **Proposta teórico-metodológica** da Coleção, aprofundamos o debate sobre a Abordagem Triangular, conceituação-chave para a estruturação desta Coleção.

Cabe destacar também o horizonte permanente da pedagogia crítica, inspirada nas ideias de Paulo Freire (1921-1997), que valorizam as culturas populares e locais e os saberes dos estudantes, vendo na educação uma prática para a emancipação. As ideias e a concepção de educação de Paulo Freire, com especial destaque para sua pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005), seguem como referência essencial para todo arte/educador que faz de suas trajetórias de ensino-aprendizagem exercícios de liberdade e de transformação da realidade.

Mas, afinal, por que ensinar arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Partindo dos acúmulos práticos e teóricos que o ensino-aprendizagem em Arte desempenhou nas últimas décadas no Brasil, é possível recortar algumas questões que se apresentam a professores que hoje ingressam em sala de aula para conduzir um processo de ensino-aprendizagem em Arte, buscando uma educação estética ampliada.

As questões se relacionam com as ideias de *arte como expressão*, *arte como cultura e conhecimento* e *arte como desenvolvimento cognitivo*.

Como propiciar à criança uma experiência de encontro significativo com o universo da arte e não apenas um encadeamento de dados informativos sobre um artista, uma época ou elementos formais? Em que idade é possível dizer que uma criança “aprecia” arte? O que quer dizer apreciar arte em cada faixa etária? Como descobrir as qualidades perceptivas características de cada idade, para a partir delas edificar uma proposta de apreciação? (MACHADO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 67).

A arte não apresenta uma regra ortográfica rígida, uma fórmula matemática, uma certeza científica. Seu campo de definição é aberto, um campo de investigação de bases mutáveis. “Em arte não existe certo e errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo” (BARBOSA, 2010, p. 12).

Esse campo aberto de experimentação é uma das características centrais e talvez a maior potência do ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa abertura experimental e conceitual da arte/educação permite que seus processos de ensino-aprendizagem sejam adaptáveis às características singulares de cada turma, propiciando o acolhimento da ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são uma etapa essencial na formação dos estudantes no que se refere ao seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo. É também nesse estágio do processo educacional que as crianças se alfabetizam, se inserem no mundo da linguagem escrita. Em uma sociedade marcada pelo excesso de informação e pelas mídias digitais, a arte assume um papel essencial nesse processo.

Nas aulas de Arte, os estudantes podem ter acesso a outras formas de lidar com a multiplicidade de informações, textos e hipertextos que caracterizam a sociedade contemporânea, de maneira a se apropriar dos símbolos e das produções culturais de massa, elaborando uma visão de mundo que produza sentido existencial. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de construir uma leitura da realidade no sentido freiriano, comprometida com seu próprio processo de emancipação a partir da transformação de sua realidade (AZEVEDO in BARBOSA; CUNHA, 2010).

Além disso, as aulas de Arte possibilitam que as crianças tenham contato com uma diversidade de obras, narrativas e estéticas, que representam referenciais simbólicos e culturais diferentes daqueles veiculados na indústria cultural de massa. A leitura contextualizada dessas obras é capaz de ampliar a visão de mundo dos estudantes, permitindo que produzam outros significados para o tecido cultural onde habitam. Daí a importância de trabalhar a leitura de obras de arte nas suas múltiplas linguagens: artes visuais, música, dança, teatro, além das modalidades de artes integradas. Veja mais sobre leitura de obras de arte no item **Proposta teórico-metodológica da Coleção** deste Manual.

A educação cultural que se pretende é uma educação crítica do conhecimento construído pelo estudante, com a mediação do professor, acerca do mundo, rompendo com uma educação tecnicista e serialista, calcada na transmissão acrítica de conteúdos e técnicas artísticas. A leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica (BARBOSA, 1998).

Ao experienciar diversas técnicas e formas artísticas, ao produzir obras com as diferentes linguagens – artes visuais,

dança, música e teatro –, as crianças ampliam sua capacidade expressiva, apropriam-se de múltiplas formas de se colocar e atuar no mundo, de construir simbolicamente com seu corpo, com os sons e com as materialidades do cotidiano.

Compartilhamos com Ana Mae Barbosa o conceito de educação como um processo de inventar a nós mesmos. Todo processo educativo “é mediatizado pelo mundo, formatado pela cultura, influenciado pela linguagem, impactado por crenças, clarificado pela necessidade, afetado por valores e modelado pela individualidade” (BARBOSA, 2010, p. 12).

Enfatizamos a construção da experiência realizada pelo percurso pedagógico em Arte, partindo da relação ativa dos estudantes com as linguagens artísticas e seus contextos existenciais,

tendo o professor um compromisso não mais com o passado, mas sim com o futuro, no presente na sala de aula. Nasce daí uma relação democrática horizontal, dialética, configurando-se a educação como prática para a liberdade, como formulou Paulo Freire (CONSTÂNCIO, 2012, p. 14).

Com base nos acúmulos teóricos e nos questionamentos apresentados, estabelecemos nesta Coleção alguns eixos de expectativas para o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, complementares entre si. São eles:

- multiletramento nas linguagens artísticas;
- formação da sensibilidade e a imaginação na cognição;
- multiculturalismo.

Esses eixos são aprofundados no item **Proposta teórico-metodológica da Coleção**.

■ Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal

Artes visuais

O ensino-aprendizagem das artes visuais no Brasil carregou por quase quatro séculos uma ênfase na concepção de arte como técnica artística, que poderia ser explorada com o objetivo de preparar pessoas para exercer algum trabalho ou como recurso para o ensino de outras disciplinas do currículo escolar.

As últimas seis décadas testemunharam inúmeras transformações, com destaque para o fortalecimento da ideia de arte como expressão da criatividade, ganhando destaque a valorização do processo de criação como importante dimensão da prática artística nas escolas.

A regulamentação de leis para a garantia do ensino de arte na educação escolar e os investimentos na forma-

ção de professores voltados às especificidades da disciplina contribuíram de forma decisiva para fortalecer a ideia de arte como área de conhecimento.

Assim, o ensino de arte no Brasil chega aos dias atuais com um rico legado, formado por um repertório conceitual de práticas e metodologias. O ensino informal de técnicas artísticas em oficinas de artesãos remonta à época da chegada dos jesuítas, que o utilizavam como auxiliar na catequização dos povos indígenas que habitavam esse território.

O ensino formal das artes visuais no Brasil, entretanto, teve início mais tarde, após a chegada da família imperial portuguesa, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, por meio de um decreto de

1816. A academia foi inaugurada em 1826 e a implantação dos métodos e a construção do currículo ficou sob a responsabilidade da Missão Artística Francesa, grupo liderado pelo professor e administrador francês Joaquim Lebreton (1760-1819), a serviço do rei dom João VI. A intenção era transformar os métodos de ensino de arte no país e introduzir o currículo e as metodologias de ensino neoclássicas, para atualizar e substituir as práticas estabelecidas desde a chegada dos jesuítas.

Entretanto, o acesso ao ensino formal das artes visuais nesse período restringia-se, em geral, a integrantes de uma elite econômica que ingressavam nos estudos acadêmicos da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

As inúmeras mudanças sociopolíticas e econômicas aceleradas pelo marco histórico da Proclamação da República, em 1889, colocavam a educação em evidência, como área estratégica para a garantia de conquistas sociais, econômicas e políticas da nação, dentro do cenário influenciado pelo ideário liberal e positivista.

Na década de 1920, o ensino de arte foi incluído no currículo da educação formal, mas não ainda como disciplina obrigatória. Nesse primeiro momento, as artes visuais eram abordadas como atividades de apoio ou como ferramenta de registro e projeto para as outras disciplinas escolares. A ênfase das práticas costumava recair nas técnicas de desenho, em geral explorando o exercício de copiar imagens selecionadas pelos professores.

Na década seguinte, o impacto das reformas e do advento do ideário do movimento Escola Nova (ou Escola Ativa)¹⁰, trazidos da Europa para o Brasil pelo intelectual Ruy Barbosa (1849-1923), orientaram a busca pelo ensino de arte qualificado na educação formal, pública, laica e gratuita para todos, por meio de metodologias que priorizassem o incentivo à autonomia crescente das crianças, para que pudessem, quando adultos, cumprir de forma adequada e responsável os seus deveres cívicos. Na prática, o ensino do desenho permaneceu como conteúdo principal de arte nas escolas, atravessando as décadas de 1950 e 1960.

Paralelamente, outro ideário para o ensino de arte desenvolvia-se desde a Semana de Arte Moderna, em 1922, com base na noção da livre expressão, defendida de maneira mais contundente por Mário de Andrade (1893-1945) e Anita Malfatti (1889-1964). A ideia de que as atividades de arte realizadas com crianças deveriam privilegiar a expressão de seus sentimentos e escolhas estava atrelada à

10 O que se costuma designar por Escola Nova abarca diversas vertentes pedagógicas surgidas no início do século XX e que tinham em comum o objetivo de conferir protagonismo aos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e prepará-los para a vida como cidadãos nas sociedades modernas. Os movimentos escolanovistas foram influenciados pela pedagogia do francês Célestin Freinet (1896-1966), pela epistemologia genética do suíço Jean Piaget e pelo chamado pragmatismo ou instrumentalismo do norte-americano John Dewey, entre outras correntes de pensamento. No Brasil, o escolanovismo teve como um de seus marcos a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito por educadores e intelectuais como Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando Azevedo (1894-1974).

noção de que não era necessário ensinar técnicas ou teorias, mas disponibilizar espaço, materiais e tempo para que pudesse acontecer o livre exercício da criação por meio das linguagens artísticas.

A repercussão dessas ideias apareceu de forma mais evidente nas aulas para crianças e jovens conduzidas por alguns artistas em seus ateliês, desde então ganhando força ainda maior nas várias escolas de arte livres, em especial após 1947 (BARBOSA, 2016).

Nesse período, um marco importante para a pesquisa e a experimentação no ensino das artes visuais fundamentado na liberdade de expressão de aprendizes foi a fundação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948. Essa escola, que enfatizava a livre expressão pelo desenho e pela pintura, além de dar acesso à exploração de outras linguagens artísticas e manifestações da cultura, deu origem a uma ampla proposta de educação por meio da arte. Surgiu então o Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), que reuniu profissionais de todo o país e também estrangeiros¹¹ e cujos estabelecimentos eram frequentados, principalmente, por crianças de famílias de classe média e alta.

Nesse sentido, de acordo com a educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, grande parte do ideário acumulado pelo MEA pôde chegar ao ensino formal das artes visuais devido ao trabalho dedicado de muitos profissionais, com destaque para a educadora Noemia Varela (1917-2016), fundadora da Escolinha do Recife, e suas propostas para a formação de professores de arte nas redes públicas de ensino, envolvendo inúmeros artistas e educadores dedicados a diversas linguagens da arte, viabilizadas por meio das parcerias entre o movimento e poder público.

A obrigatoriedade do ensino de arte na educação formal se consolidou sob a rubrica de Educação Artística na Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971). Durante toda a sua vigência, professores formados em quaisquer áreas do ensino podiam ministrar as aulas de Educação Artística, ainda que não dispusessem do conhecimento necessário para abordar teorias ou práticas de arte. A falta de especialização dos professores foi um dos fatores que levaram a Educação Artística a ser comumente desvalorizada perante as outras disciplinas escolares.

Após inúmeras discussões que tomaram o cenário da educação durante a década de 1980 – com destaque para a luta política e epistemológica travada por arte-educadores de todo o país em prol de um ensino de artes de qualidade na educação formal –, foi só em 20 de dezembro de 1996 que a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), garantiu a obrigatoriedade do ensino e o *status* de disciplina à arte no ensino formal:

11 Os fundadores da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, foram os artistas e educadores Augusto Rodrigues (1913-1993), Margaret Spencer (1914-) e Lucia Valentim (1919-). O Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) chegou a ter cerca de 140 escolinhas de arte no Brasil, além de estabelecimentos em Assunção (Paraguai), Lisboa (Portugal), Buenos Aires e Rosário (Argentina) (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Art. 22. § 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

No ano seguinte, o Ministério da Educação e Cultura elaborou e tornou públicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997), documento que orientou as práticas escolares a considerar a Arte como disciplina que se relaciona com as demais sem abrir mão de suas especificidades, ou seja, deve-se garantir que a arte seja tratada como disciplina, dotada de um conjunto de objetos de conhecimento, habilidades, repertórios e práticas, passíveis de ser planejados e avaliados com base em suas especificidades. Além disso, a Arte pode ser explorada também como forma de ampliar o ensino de outras disciplinas, sem abrir mão de seu lugar nas atividades escolares ou no currículo específico da educação formal nos diversos níveis.

Desde então, até os dias atuais, o ensino de artes visuais na educação formal vem se desenvolvendo em torno de discussões sobre a aprendizagem dos conhecimentos artísticos específicos e inter-relacionados em torno de seus objetos de conhecimento. A aprendizagem de artes visuais em si explora a noção complexa de que, ao fazer e conhecer as artes visuais, os estudantes podem protagonizar processos de aprendizagem em que sua percepção, capacidade de observação crítica e exercício da sensibilidade e da imaginação podem ser desenvolvidos, atravessando suas experiências, concepções e vivências no mundo.

O interesse crescente por entender como se aprende arte e como são construídos os conhecimentos artísticos em sala de aula, aliados à pesquisa e à avaliação, têm gerado, nesse sentido, nas últimas duas décadas importantes dados para refletir sobre as mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte, conforme demonstram estudos de Barbosa (2002, 2005), Pillar (2001) e Parsons (1992), entre outros.

Dança

A dança sempre participou de maneira informal do contexto escolar. Nos eventos e festas promovidos pelas escolas sempre é possível encontrá-la nas apresentações dos estudantes. No entanto, essa informalidade legou, historicamente, à dança uma função instrumental, nunca sendo ela própria um campo de conhecimento e investigação:

[...] “as atividades” com dança estão presentes para socializar, integrar, descontraír, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar, descontraír, desinibir, etc. (MORANDI, 2012, p. 83).

Nunca houve um lugar garantido regularmente para essa linguagem artística nas estruturas curriculares. Mesmo nas disciplinas e nos conteúdos dedicados às linguagens artísticas, não há uma tradição ou metodologias bem definidas para abordar as complexidades da área da dança no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O campo de estudos sobre as relações entre a dança e a educação formal começa a se intensificar apenas atualmente.

Em caráter oficial, a dança já participa das discussões curriculares desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), que procuraram promover sua importância e definir pontos a serem discutidos em sua abordagem no contexto escolar. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) inclui a dança como uma das linguagens artísticas que compõem os conhecimentos da área de Arte.

As contribuições que a dança pode trazer aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental se organizam pelos dois eixos fundamentais dessa linguagem: o corpo e o movimento. Em geral, percebemos quanto a dimensão corporal envolvida no processo de aprendizagem não é aproveitada no contexto escolar. Apenas pelo corpo conseguimos elaborar conhecimentos. Não é possível separar conceitos abstratos, pensamentos ou ideias das experiências corporais. É o corpo que capta as informações por meio dos sentidos e as transforma em impulsos nervosos até os neurônios, que vão realizar diversas ligações para fixar aqueles conhecimentos como parte do corpo. Ou seja, todo conhecimento tem uma enorme parcela vinculada à experiência que o corpo realiza no ato de conhecer (LAKOFF, G.; JOHNSON, M., 2002). Porém, o que se percebe ainda hoje é que os conteúdos trabalhados na escola se destinam apenas à “cabeça” do estudante, ignorando quanto da experiência de aprendizagem pode ser enriquecida pelo corpo quando pensado de maneira integral.

O corpo, no entanto, é o primeiro assunto quando falamos de dança. Ao abordar suas características básicas (formas, tamanho, dimensões) e seu funcionamento (suas estruturas biológicas e suas interações), convidamos os estudantes a ampliar o entendimento de si mesmos. As investigações e práticas na dança acontecem na própria pessoa que realiza o movimento. Os conhecimentos adquiridos por essa linguagem dizem respeito às experiências vividas e investigadas em cada corpo. Para que isso seja possível, é preciso lembrar que todo corpo pode dançar. As diferentes características de cada corpo não devem ser impedimento para o contato com a dança. Tanto o corpo como o movimento não precisam seguir modelos específicos para realizar dança.

O movimento na dança é entendido – tomando por referência a dança contemporânea – muito além dos passos bem estabelecidos de determinados estilos. Todo movimento pode virar dança. Para isso, é preciso investigar e conhecer as diversas características e possibilidades dos movimentos realizados pelo corpo e pensar como organizar

essa movimentação no tempo e no espaço. A linguagem da dança é uma constante criação que depende da história, dos contextos e das possibilidades dos corpos que dançam. O gesto contemporâneo não é somente o receptáculo do que já contém. Ele deve, primordialmente, desbravar o caminho de todos os movimentos ainda desconhecidos (LOUPPE, L. 2012). Além disso, essa criação, quando realizada em grupo, é o que possibilita que temas como o respeito às diferenças e as diversas formas de cooperar para uma criação em conjunto também sejam parte das aprendizagens em dança. Trata-se da possibilidade de perceber-se no mundo, interagindo com outros corpos dançantes e aprendendo pelo movimento dançado.

O pensamento da dança como linguagem também possibilita uma perspectiva para além de seu resultado final. A partir dele temos a chance de nos determos, principalmente, sobre os *processos* dessa arte. Como a dança chega a ser o que ela é? Quais são as questões enfrentadas pelos artistas da dança? Como se cria dança? Em quais contextos? De que formas a dança acontece? É isso o que investigaremos com nossos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem em dança.

Música

Os estudos e pesquisas historiográficas a respeito da educação musical são um fenômeno relativamente recente, pois surgiram há pouco mais de uma década no Brasil. Nesse período, ocorreu um crescimento expressivo desse tipo de pesquisa, e, vale ressaltar, o material disponível nessa área do conhecimento está em processo de consolidação.

O recorte histórico que faremos aqui compreende o período de 1930 a 2008, em que houve a criação de leis muito significativas para a história da educação musical no Brasil.

O primeiro grande marco dessa história aconteceu na década de 1930, com a implantação do canto orfeônico nas escolas. O projeto, de autoria do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), pretendia eliminar o “analfabetismo musical” da população e propunha às autoridades competentes um plano de ação, abrangendo todo o ciclo educacional do estudante ao longo do que chamamos hoje de Educação Básica.

No entanto, o projeto de Villa-Lobos acabou se misturando às ideias nacionalistas do governo de Getúlio Vargas (1882-1954). A música assumiu, então, a posição estratégica de difundir os princípios norteadores da ditadura varguista, conhecida como Estado Novo (1937-1945), por meio da padronização dos cursos, do currículo, dos livros didáticos, enfim, por meio da centralização de um sistema de ensino federal. Dessa forma, Villa-Lobos passou a incluir as práticas das noções de civismo e disciplina em seus objetivos fundamentais. Porém, a Lei n. 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elimina o canto orfeônico, com

o intuito de extinguir o uso desse termo e substituí-lo pelo termo “educação musical”.

Assim, com o intuito de sepultar, pelo menos na lei, o uso do termo “orfeônico”, entra em vigor a terminologia “educação musical”.

É nesse contexto que o interesse de músicos brasileiros pela educação musical inaugura um novo movimento. Nomes como Antônio de Sá Pereira (1888-1996), Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962) e Gazzi de Sá (1901-1981) começam a se destacar no campo da educação musical, tendo como referência o material pedagógico de autores que revolucionaram o ensino de música na Europa.

Essa nova corrente propunha a desvinculação entre aula de música e aula de técnica instrumental e incentivava a prática musical e o uso do corpo com ênfase na percepção auditiva. Em contraposição ao canto orfeônico, era um sistema de ensino que se valia de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras que estimulavam as crianças a experimentar, improvisar e criar. É importante ressaltar que tais profissionais e suas ideias, na década de 1960, tinham pouca projeção no país, uma vez que trabalhavam em escolas especializadas de música, atingindo o ensino público apenas indiretamente.

Em 1971, uma reforma educacional (determinada pela Lei n. 5692/71) define a Educação Artística como atividade obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, conforme terminologia da época.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Vide Decreto n. 69450, de 1971) (BRASIL, 1971a).

Essa modificação gerou uma revisão na formação do professor, que devia dominar quatro áreas de expressão: música, teatro, artes plásticas e desenho. A formação polivalente do profissional gerou grandes lacunas nos domínios das linguagens, uma vez que não havia tempo hábil para investir profundamente em tantas áreas.

No que diz respeito à linguagem musical, os profissionais passaram a amparar-se no conceito modernista da experimentação, trazido pelos educadores musicais que tiveram destaque na década de 1960.

Em 1996, 25 anos depois, a Lei n. 9394/96 (LDB) manteve o caráter de obrigatoriedade do componente artístico no Ensino Básico, mas a polivalência permaneceu em vigor, o que foi duramente criticado pelos profissionais envolvidos com o debate.

Art. 26. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Em 1997, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que assumiram a autonomia das escolas na gerência das linguagens de artes visuais, dança, música e teatro, compreendendo as diferentes realidades regionais. Alguns autores entendem que as especificidades das diferentes linguagens artísticas são contempladas nos PCN. No entanto, apesar do reconhecimento das especificidades das linguagens, a filosofia da polivalência manteve-se, gerando distorções graves.

Em maio de 2006, houve uma audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado brasileiro, em que o senador Saturnino Braga (Rio de Janeiro), em seu discurso, comprometeu-se com a “volta do ensino da música nas escolas”, de forma que essa pauta tomou uma proporção maior e certa autonomia na discussão. Naquele momento, a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) começou a atuar de maneira mais ativa no processo de formulação da Lei n. 11 769/08 (BRASIL, 2008).

Em 2008, obteve-se a aprovação dessa lei, que alterou a LDB, acrescentando a especificidade do caráter obrigatório, “mas não exclusivo”, do ensino dos conteúdos de música nas escolas. Assim, é importante ressaltar que a alteração da LDB não contemplou o ensino obrigatório da disciplina de Música no currículo escolar, mas a obrigatoriedade dos conteúdos de música na disciplina Arte.

A Lei n. 11 769/08 (BRASIL, 2008) determinou um prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptassem às exigências prescritas. Desde sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem buscando alternativas para sua implementação. Em 2016 foi aprovada a resolução CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), que orienta as escolas na implantação do ensino de música na Educação Básica.

Vale ressaltar que a Lei n. 11 769/08 foi substituída recentemente pela Lei n. 13 278/16 (BRASIL, 2016b), que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996:

[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2016b).

Assim, a Lei n. 11 769/08 não está mais em vigor, porém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a), que oferecem orientações específicas para sua implantação, permanecem vigentes. Assim, não há nenhum tipo de retrocesso para a educação musical, mas há um avanço para as demais linguagens.

No que diz respeito aos procedimentos adotados em sala de aula, vivemos hoje um retorno à crença nos métodos como forma de garantir o sucesso do ensino de música. Essa recuperação dá-se em função, também, da criação dos cursos de pós-graduação em arte e música nos anos 1990, o que incentiva as pesquisas científicas

no campo da educação musical. No entanto, a influência de áreas da educação, das ciências sociais e da psicologia mantém a preocupação com ações criativas na educação musical, com base na descoberta e na experimentação.

Teatro

No Brasil, podemos traçar pontos de contato entre o teatro e a educação desde o período colonial. A Igreja católica tinha a tarefa de cuidar do ensino nas colônias portuguesas, tarefa desempenhada sobretudo pela Companhia de Jesus. Ao chegar em terras brasileiras, os padres jesuítas criaram os colégios de ler e contar, como eram chamados. Sua principal função era converter os povos indígenas ao cristianismo, propaganda que justificava o sistema colonial (CUNHA, 1980, apud GUIMARÃES, 2004).

Depois da reforma promovida pelo Marquês de Pombal (1699-1782) por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, as escolas jesuítas foram suprimidas de Portugal e das colônias, o que extinguiu a prática teatral da escola, delegando-a a espaços extracurriculares, presente em festas e comemorações escolares (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015).

O panorama teatral permaneceu o mesmo até a virada para o século XX, quando ocorreu uma revolução cênica no Brasil. Nesse período, diversos núcleos e grupos de estudos teatrais começaram a se organizar em diversas universidades do Ocidente, dando origem a cursos superiores de formação ligados ao teatro. No Brasil, esse processo ganhou força nos anos 1940 e 1950, quando a efervescência de grupos teatrais amadores, que depois se profissionalizaram, preparou o terreno para uma formação profissional em teatro.

A Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo (EAD-USP), a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAD-UFRGS) e o Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro (CPT-SNT) contribuíram, cada um a seu modo, para a reconceitualização das artes cênicas, instaurando princípios pedagógicos de um teatro moderno que começava a configurar-se entre nós por volta dos anos 1940 e 1950, e, ao mesmo tempo, apontando caminhos para a criação dos cursos superiores, o que ocorreu na década de 1960 (SANTANA, 2000, p. 69-70).

Essa efervescência teatral influenciou decisivamente o movimento escolanovista na década de 1940. Com a criação das Escolinhas de Arte, pela primeira vez planejou-se e pôs-se em prática a interface entre o teatro e a educação. Eram experiências inovadoras, voltadas para o resgate do universo lúdico. O teatro de marionetes foi muito utilizado nesse período.

Apesar das experiências inovadoras das Escolinhas de Arte, é importante pontuar que todas essas transformações não atingiram a Educação Básica, não incluindo nela o teatro como atividade regular. Na educação formal, nesse mesmo período, o teatro era relegado a segundo plano, não sendo

considerado atividade regular. Sua prática estava ligada a atividades extraclasse, por meio de uma abordagem calcada no espontaneísmo, que respondia às demandas de festas e atividades da escola voltadas para a comunidade.

Os professores limitavam-se a propor temas e distribuir material, deixando os alunos livres para improvisar à vontade. Somente os mais tradicionais incorporavam o texto dramático, sendo muito comum a montagem de pecinhas em datas comemorativas (SANTANA, 2000, p. 32).

A inclusão oficial do ensino da linguagem teatral nas escolas brasileiras aconteceu posteriormente, em plena ditadura militar. A reforma educacional de 1971, disposta pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), instituiu o conceito de formação polivalente. Dessa perspectiva, um mesmo professor deveria ensinar todas as linguagens artísticas no Ensino Fundamental.

Para cobrir as vagas que surgiram com essa regulamentação, o Estado estabeleceu cursos universitários de dois anos em Educação Artística – uma preparação eviden-

temente apressada. Então, apesar de todas as ressalvas, foi a partir dessa regulamentação que começou a tomar corpo a necessidade de formar professores de arte, o que acabou levando à expansão dos campos de pesquisa e de ensino das linguagens artísticas, entre elas o teatro. No entanto, devido à superficialidade na formação e no trato das diferentes linguagens artísticas, o teatro não constituiu, naquele momento, um pensamento pedagógico próprio, voltado para a educação formal.

Com o passar dos anos, consolidou-se no Brasil um conjunto de universidades voltadas para a pesquisa e o ensino do binômio teatro/educação. Assim, se antes o teatro na escola vinha a reboque de questões gerais colocadas pela pedagogia, nos dias atuais questões próprias e novas surgem graças ao vínculo com a área de formação específica dos educadores. Com a articulação de questões históricas e estéticas, específicas do teatro, cria-se um novo campo de conteúdos e metodologias para a prática educacional em geral, partindo dos saberes e das pedagogias próprios da linguagem teatral.

■ Proposta teórico-metodológica da Coleção

Abordagem Triangular Ampliada

O lançamento da obra *A imagem no ensino da arte*, em 1991, marca a primeira publicação em livro das bases da Abordagem Triangular, ainda nomeada à época por sua criadora, Ana Mae Barbosa, como Metodologia Triangular. Metodologia, no entanto, segundo a autora, era uma designação autoritária, que poderia anular conceitualmente a função do professor de Arte:

Culpo-me por ter aceito o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular neste livro, publicado em 1991. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que a metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 2014, p. XXVI e XXVII).

Essa abertura conceitual é muito importante. A Abordagem Triangular é uma ferramenta para diferentes construções dentro do amplo e multifacetado campo da arte/educação. Apoia-se em três bases: o contextualizar, o fazer e a leitura da obra de arte e da imagem, entendida esta como cultura visual (ver p. 7 e 8). Isso porque Ana Mae Barbosa tem como campo de pesquisa as artes visuais na composição da sua abordagem. O que não impede que utilizemos suas conceituações para pensar os processos

de ensino-aprendizagem nas demais linguagens artísticas – dança, música e teatro –, expediente já amplamente explorado em pesquisas e práticas em arte/educação.

É dessa perspectiva ampla de arte, composta de diferentes linguagens, que incidem o ler, o fazer e o contextualizar da Abordagem Triangular nesta Coleção. Esses termos, no entanto, não são encarados como atividades, mas, sim, como elementos que sustentam o processo de significação da arte e de seu ensino (PEIXE in BARBOSA, 2010, p. 189). O que se propõe é que os percursos de ensino-aprendizagem das múltiplas linguagens artísticas aconteçam por meio da produção ativa de significados, possibilitando leituras de mundo cada vez mais amplas e complexas. Uma proposta que orienta convidando à invenção, à pesquisa e à elaboração de perguntas.

A Abordagem Triangular faz precisamente isto: delimita os contornos do conhecimento artístico, estruturando campos de ações que conduzem processos de aprendizagem, específicos dessa forma de conhecimento humano (MACHADO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 72).

O eixo do **fazer** envolve a produção das formas artísticas, a aprendizagem em contato com materiais e princípios de formatividade nas diferentes linguagens. Mas não somente. Esse eixo também envolve a produção de pensamentos sobre arte, quando algum estudante escreve um texto dando forma a ideias, por exemplo. Na Abordagem Triangular, o fazer está ligado à capacidade de produzir obras artísticas por meio de um processo ativo com os elementos formativos de

cada uma das linguagens que compõem a disciplina Arte – artes visuais, dança, música e teatro.

O eixo da **leitura** parte da apreciação de obras de arte de diferentes expressões artísticas, como pinturas, esculturas, peças de teatro, canções, coreografias, etc., tendo como fundamento o exercício da percepção, reconhecendo e compreendendo poeticamente códigos e referências culturais diversos. Esse eixo também envolve a leitura de tantas quantas forem as construções simbólicas que habitam cada contexto escolar único, envolvendo, por exemplo, espaços urbanos, meios de comunicação e até objetos utilitários. “Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza” (MACHADO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 65).

Por fim, o eixo da **contextualização** busca explorar as múltiplas relações da arte com diferentes contextos: histórico, cultural, social, estilos, tendências ou mesmo o modo de produção e circulação de determinado artista ou coletivo de artistas. A contextualização parte da aprendizagem de formular questionamentos e relacionar os fenômenos artísticos a todos os campos que estão ao seu redor. É a partir da contextualização que o estudante pode relacionar seu próprio contexto cultural com a obra, produção ou pesquisa em arte que está em foco. É no campo da contextualização que as demais áreas de conhecimento, as outras disciplinas, têm uma porta de entrada para produzir um conhecimento integrado e significativo.

Ao longo desta Coleção, constantemente o estudante é convidado a trazer seus referenciais culturais para a sala de aula, complementando o contexto das linguagens artísticas investigadas com o universo simbólico que carrega. Esse universo cultural, sobretudo no que diz respeito à contemporaneidade, é preenchido por produtos da indústria cultural voltados para a infância. A contextualização dessas referências simbólicas é uma das construções pedagógicas mais importantes que a disciplina Arte pode garantir.

Os três eixos ou bases da Abordagem Triangular não devem ser tomados como etapas ou níveis, como se realizar um fosse premissa para realizar o próximo. O fazer, o ler e o contextualizar são gestos pedagógicos que participam de um mesmo processo de ensino-aprendizagem, e seus campos se misturam permanentemente, em uma relação dinâmica e não hierárquica.

Quando um estudante pinta um quadro, ele está utilizando os referenciais artísticos que pôde apreciar até aquele momento, assim como está contextualizando sua obra com o universo simbólico em que está inserido dentro da sala de aula. É somente com uma concepção de ensino-aprendizagem integral, que considera o sujeito no mundo e suas relações e tem como objetivo que esse estudante possa modificar sua realidade apreendendo seu entorno criticamente, que se realiza a potência transformadora da Abordagem Triangular.

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que a compõem – leitura da obra de arte / contextualização / fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados (AZEVEDO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 86).

A Abordagem Triangular serve de base para o conceito de **livro-mapa**, eixo metodológico principal na relação entre esta Coleção e o professor de Arte (veja mais sobre livro-mapa na p. XVII). É também com base na Abordagem Triangular que se estruturam as seções internas dos blocos das diferentes linguagens artísticas em cada unidade desta Coleção, como será explanado no item **Organização da obra** (p. XXXII).

Eixos de aprendizagem em Arte

Para constituir um campo de expectativas de aprendizado em Arte para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecemos três eixos, que se interconectam nas escolhas metodológicas e percursos didáticos estabelecidos pelo professor em seus contextos escolares singulares. Esses eixos exploram diferentes campos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, que orientam sua progressão ao longo dos anos letivos. São eles: multiletramento nas linguagens artísticas; multiculturalismo; formação da sensibilidade e a imaginação na cognição.

Multiletramento nas linguagens artísticas

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a linguagem discursiva e científica (BARBOSA, 1998, p. 16).

Desde a invenção da imprensa, nossos modos de organização e transmissão de conhecimento tiveram como principal veículo mídias impressas, como livros e jornais. A assimilação dessa nova possibilidade de comunicação desencadeou mudanças radicais nos modos de organização da vida humana. O filósofo Marshall McLuhan aponta diversas dessas transformações no livro *A galáxia de Gutenberg* (1962), no qual defende que os modos de comunicação propagados pela imprensa seriam responsáveis, por exemplo, pelos sentimentos de individualidade e privacidade, além de ser parte essencial na propagação das ideias de nacionalismo e revolução durante a modernidade. Segundo o filósofo, o modo pelo qual nos comunicamos tem relação direta com a maneira pela qual nos organizamos socialmente. Isso acontece pela mudança provocada pela

comunicação em nossos processos mentais, que leva a novas possibilidades e entendimentos do mundo.

Também no contexto escolar, a palavra impressa se tornou o eixo central para orientar os processos de ensino-aprendizagem. Assim, o letramento na escola se funda essencialmente na prática da escrita e da leitura do próprio idioma como forma de possibilitar ao estudante uma porta de entrada ao universo de conhecimento de cada disciplina. Pensado como uma ampliação da alfabetização, o letramento se preocupa com a possibilidade de o estudante interpretar discursos veiculados socialmente. Desse modo, a linguagem escrita assumiu durante anos um papel central na educação, tomada como a principal forma de veiculação de conhecimentos e informações.

No entanto, estamos vivendo uma grande revolução nos modos de comunicação – tão radical quanto a desencadeada pela invenção da imprensa. A internet e as possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais ampliaram os modos de comunicação de maneira rápida e multidimensional. As novas informações veiculadas por essas mídias não apenas perderam seu sequenciamento linear ordenado – como na organização textual das páginas de um livro – como também deixaram de ser apenas baseadas na linguagem escrita. As novas possibilidades de comunicação incluem a rápida transmissão de imagens, sons e vídeos misturada a informações em linguagem escrita – não raramente com inserções de idiomas diferentes. Com isso, torna-se urgente pensar em como essas novas formas de comunicação podem influenciar os processos discursivos e desencadear novas transformações em nossas relações. O letramento desenvolvido na escola, para corresponder a essas novas mídias, precisa habilitar os estudantes para a interpretação dessas novas informações organizadas de maneiras complexas que circulam no mundo. Assim, torna-se necessário pensar o multiletramento no âmbito do contexto escolar.

A própria definição na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 63-64) de Arte como componente curricular da área de Linguagens é um importante avanço na questão do multiletramento: a noção de linguagem se expande para além da escrita verbal. Ainda que não haja nenhuma metodologia bem definida ligada ao multiletramento, é possível encontrar algumas referências em desenvolvimento que podem ajudar a encaminhar práticas pedagógicas neste sentido, como o livro *Multiletramentos na escola* (2012), organizado por Roxane Rojo e Eduardo de Moura Almeida:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Pensar o letramento dos estudantes em diferentes formas de linguagem passa a ter importância significativa para a aprendizagem na escola, possibilitando-lhes construir interação mais consciente e crítica com as informações oferecidas pelas novas mídias. Somente por meio da apresentação de diferentes maneiras de se comunicar e de trocar informações e conhecimentos é que os estudantes poderão manipular e criticar conteúdos de características e fontes diversas.

As linguagens artísticas, nesse sentido, são campos potentes de exercício da prática do multiletramento: todas as linguagens artísticas, por sua própria natureza, fazem integrar diferentes aspectos da percepção sensível (tato, visão, audição) e também intelectual (dialogando com os conteúdos de diferentes áreas). Uma leitura desenvolvida sobre uma obra artística sempre se dá de maneira complexa: a leitura de obras de arte não se restringe a uma única significação; é sempre multidimensional, sensível e intelectual.

Apoiados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, acreditamos que o letramento em arte não se pode restringir apenas ao aprendizado de leituras de obras, mas necessariamente só se completa pela experimentação e contextualização. Portanto, todos os blocos deste livro se organizam tomando como condição do letramento nas linguagens artísticas o tripé fazer, pensar e contextualizar. Nesse processo, inevitavelmente, são diversas as pontes interdisciplinares que se tornam possíveis. As interações com diferentes informações, conceitos, contextos propiciados pelas obras artísticas tomadas como referência a cada bloco, para além dos temas específicos de cada linguagem artística, propiciam um ambiente multifacetado para leituras e interpretação dos estudantes, exercitando uma maneira complexa de pensar e interagir com diferentes conteúdos.

A noção de letramento no campo da arte não busca, portanto, o desenvolvimento de habilidades de leitura bem definidas e inequívocas para diferentes obras e artistas, mas, pela aproximação das singularidades inerentes a cada linguagem, pretende convidar os estudantes a experimentar a complexidade de produção de sentidos da arte e a riqueza de leituras possíveis de diferentes obras.

Multiculturalismo

O termo **multiculturalismo** descreve a existência de diferentes culturas e etnias em um mesmo território – em uma mesma região, cidade ou país. As sociedades contemporâneas são marcadas por um forte traço de multiculturalismo, em especial o Brasil e demais países da América Latina. No momento atual, mais do que nunca, as questões culturais não podem ser negligenciadas nos processos de ensino-aprendizagem, sob o risco de distanciar a escola da realidade material e simbólica das crianças e jovens que a frequentam, habitada por uma ampla diversidade cultural.

Trata-se de um termo amplo e multifacetado, que implica diferentes modos de analisar e compreender a realidade das comunidades escolares, bem como da sociedade em geral. As relações entre educação e cultura(s) produzem inúmeras questões para esse debate. Em linhas gerais, podemos dividir o multiculturalismo em duas abordagens amplas: uma descritiva e outra propositiva (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013). A perspectiva descritiva vê no multiculturalismo uma característica das sociedades contemporâneas, compreendendo o convívio das diferentes culturas como um dado da realidade, uma característica que precisa ser reconhecida. Como se o multiculturalismo fosse um par de lentes que colocamos diante dos olhos para ver de maneira clara as muitas culturas que formam as sociedades atuais.

Já a perspectiva propositiva assume que o multiculturalismo não é apenas um dado da realidade, mas, antes, uma maneira de atuar e transformar as dinâmicas sociais. Essa abordagem considera que as relações entre as diferenças – sejam elas relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, deficiências e outras marcas que diferenciam indivíduos ou grupos sociais – não acontecem naturalmente, de maneira pacificada, mas antes produzem conflitos e debates, sobretudo na sala de aula, exigindo uma postura ativa para a construção de espaços efetivamente democráticos e multiculturais de convívio e composição das diferenças.

A Coleção que você tem em mãos parte desse entendimento de multiculturalismo, compreendendo-o não como um par de lentes, mas antes como uma bússola que aponta caminhos e possibilidades de construções, partindo dos conflitos e desigualdades que marcam a relação entre as diferentes culturas na busca de uma sociedade efetivamente multicultural.

Precisamos mudar a posição da Arte/Educação multicultural “celebratória” para “crítica” ou “insurgente”, e também pouco a pouco reconhecer e aceitar as mudanças das experiências migratórias transculturais. Embora Arte e Arte/Educação continuem a ensinar arte numa variedade de culturas, precisam fazer diferença. A iniquidade tem que permear nosso trabalho de modo crescente. Não é tanto “de onde somos” que importa e sim “onde estamos”. (CHALMERS, 2010).

Dentro da perspectiva propositiva do multiculturalismo, podemos destacar algumas vertentes bem distintas na forma de elaborar essa atuação na realidade. Das principais perspectivas para abordar essa temática, adotamos a **interculturalidade** como orientação para as dinâmicas, atividades e debates multiculturais ao longo desse e dos outros livros desta Coleção.

Algumas características podem ser destacadas da perspectiva intercultural na sua relação com os processos

pedagógicos em Arte. A primeira delas é a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 22), concebendo as culturas em contínuo processo de elaboração, não fixando as pessoas em padrões culturais engessados, respeitando as raízes de cada cultura, mas compreendendo que estas são dinâmicas e históricas, rompendo com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais.

Outro traço importante da interculturalidade é a compreensão de que

as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 23).

Com isso, alinhados com a autora citada, concebemos a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, trabalhando o cruzamento das diferentes culturas que habitam o ambiente escolar, favorecendo práticas de ensino-aprendizagem que ampliem os horizontes culturais dos estudantes.

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 32).

Ao longo dos blocos e unidades que compõem os volumes desta Coleção, os estudantes são convidados a relatar e refletir sobre suas experiências e identidades culturais, trazendo para o centro das investigações e práticas pedagógicas as muitas diferenças que caracterizam uma sala de aula. Além disso, a escolha das obras e dos artistas para as diferentes linguagens artísticas busca representar uma diversidade de perspectivas culturais, objetivando englobar o maior número de matrizes culturais e étnicas. Compreendemos que diferentes culturas estão submetidas a desigualdades históricas e que a disciplina Arte é uma importante ferramenta no enfrentamento desse contexto.

Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU in CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 23).

Formação da sensibilidade e a imaginação na cognição

No campo do desenvolvimento cognitivo relacionado aos processos de ensino-aprendizagem em Arte, destacamos a imaginação na cognição como um eixo central (EFLAND in BARBOSA, 2010, p. 318). Esse é um aspecto do desenvolvimento cognitivo possível, sobretudo em Arte, em que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência.

Ao estimular a imaginação dos estudantes, por meio de atividades de criação com objetivos determinados, podemos incentivar o desenvolvimento do *prazer estético*, um comportamento cultural que aguça a percepção crítica do mundo, tanto no campo das percepções sensoriais como no campo das ideias.

É preciso considerar que esse prazer faz parte tanto de atividades de apreciação de manifestações artísticas, em seus aspectos formais e simbólicos, como de processos de criação. Esse processo de descoberta contínua de possibilidades durante a criação de expressões artísticas é uma fonte de percepções, emoções e sentimentos indissociáveis ao raciocínio durante a realização de escolhas e ações, que dá origem às formas em dança, música, teatro e artes visuais.

Esse eixo sugere que as aulas de Arte cumprem a tarefa de expandir o repertório e ampliar a autonomia nas práticas artísticas dos estudantes por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos (BRASIL, 2017) e a presença dessas manifestações e produções simbólicas no nosso cotidiano. A formação da sensibilidade, buscando o prazer estético, pretende alocar o processo de ensino-aprendizagem em Arte numa perspectiva de educação integrada, conectando as experimentações e descobertas das linguagens artísticas, realizadas no ambiente escolar, com questões e valores dos estudantes em sua própria experiência, seja em casa, na comunidade, na relação com a mídia ou com as produções culturais de massa voltadas para o público infantil (PARSONS in BARBOSA, 2010, p. 295).

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens [e obras em diferentes linguagens] produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – processos básicos da criatividade (BARBOSA, 1998, p. 18).

Percursos pedagógicos no ensino de arte

Livro-mapa

O conceito de livro-mapa orienta o professor e o estudante, convidando à invenção, à pesquisa, à formulação

de perguntas. A proposta é que você, professor, estabeleça quais conteúdos e blocos deseja percorrer com suas turmas ao longo das unidades, tendo na Coleção que você tem em mãos uma espécie de bússola, que é um instrumento que serve para fornecer orientação em uma determinada superfície, dentro de um espaço particular.

A Abordagem Triangular, os Eixos de Aprendizagem, os conteúdos e linguagens abordados ao longo das unidades são ferramentas para que você eleja os campos de maior potência considerando suas próprias capacidades, seus desejos formativos em Arte, os desejos e anseios de suas turmas, somados ao contexto sociocultural único em que seu trabalho de docente está imerso. Sinta-se à vontade para pular, voltar, retomar, reescrever, acrescentar, modificar cada linha desta Coleção. É um convite ao percurso pessoal de cada professor em Arte, à busca do que cada artista educador pode encontrar por trás, para além do mapa, enquanto o percorre.

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante (MACHADO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 79).

O objetivo é delinear campos e focos de ação nas diferentes linguagens e no contato entre elas, desenhando um cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, um terreno para que cada docente defina seu percurso pedagógico de acordo com as singularidades e contexto único de suas turmas e realidades escolares.

Um mapa é um guia que orienta percursos e estrutura a compreensão da multiplicidade de possibilidades de ensinar e aprender em contato com a Arte (MACHADO in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 68).

A formulação desse mapa é também a formulação dos diferentes fenômenos e objetos de estudo apresentados ao longo das unidades, bem como os temas transdisciplinares que as organizam. O conceito de livro-mapa oferece uma ferramenta para a construção autoral do seu percurso de ensino-aprendizagem em Arte, uma ferramenta na busca de significação de ensinar e aprender arte. O objetivo é que cada professor possa formular suas próprias perguntas, eleger seus objetos de pesquisa e formação, elaborar métodos e procedimentos em sala de aula e crescer conteúdos e manifestações artísticas àqueles elencados na Coleção. E que possa exercitar-se continuamente produzindo, lendo formas artísticas e refletindo sobre os diversos contextos em Arte.

Dentro desse mapa, organizado através dos eixos da Abordagem Triangular, os Eixos de Aprendizado e diferentes conteúdos e temas abordados ao longo do livro, cada professor

deve estabelecer seu próprio caminho, desdobrando as surpresas da produção de conhecimento ativa em Arte, junto de sua turma, em um processo de aprendizagem contínuo. Essa produção ativa do conhecimento é propiciada pela rede móvel e invisível de propósitos desenhados no livro-mapa. É a experiência de percorrer as possibilidades de caminhos pedagógicos, de desenhar novas trilhas, de refletir sobre o percurso, que estabelece um processo vivo e ativo nas aulas de Arte, abarcando as potências e possibilidades de cada professor.

Autonomia do professor e o processo de ensino-aprendizagem em Arte

Diferentemente da formação de professores em outras áreas já sedimentadas no currículo escolar, a formação dos professores em Arte no Brasil tem uma história tortuosa que descreve diferentes compreensões sobre o objetivo e finalidade do ensino de arte na escola. É importante relembrar que a arte só passou a fazer parte do currículo escolar com autonomia de disciplina em 1996 e, nesses pouco mais de vinte anos, muitos embates foram travados para a compreensão da formação de professores.

Ao pesquisar sobre o tema, é comum nos confrontarmos com as discussões acerca da polivalência desse profissional. Na década de 1970, o título de Educação Artística (Lei n. 5.692/71) gerou distorções na formação do professor em Arte. O professor deveria atuar nas escolas de forma polivalente, possuindo o domínio de conteúdos de música, teatro, artes plásticas e desenho. Essa concepção é acusada de formar professores com grandes lacunas, uma vez que não havia tempo hábil para investir profundamente em tantas linguagens artísticas.

Outra distorção gerada foi a promoção de atividades relacionadas a artes exercidas por profissionais de outras áreas. Essa prática resulta, em grande parte, no tecnicismo do ensino de arte, que fica baseado no fazer artístico expresso na decoração da escola para a realização de festas e culminâncias de trabalhos.

Atualmente, a arte/educação foca o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos saberes artísticos nas especificidades de cada linguagem. Essa compreensão nos incita a indagações sobre como se ensina/se aprende arte na escola. Um debate que vem suscitando teorias e estudos em busca de esclarecer o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos e seu papel no contexto escolar.

Não ignoramos a importância das discussões sobre a formação do profissional em arte e as especificidades dos processos de ensino/aprendizagem em cada linguagem. No entanto, compreendemos como fundamental a percepção de que a arte na escola não se restringe apenas aos limites das aulas de especialistas. A realidade da educação pública brasileira demanda que pensemos na formação cultural dos professores, sobretudo no Ensino Básico, onde muitas vezes são profissionais polivalentes que ministram os conteúdos artísticos.

Nesse contexto, defendemos que o professor compreenda a abordagem de cada linguagem como uma sugestão de trabalho, com total autonomia para gerir e organizar os conteúdos e atividades dentro do seu percurso de ensino-aprendizagem. Esse percurso só pode ser traçado pelos arte/educadores, tendo nesta Coleção um apoio, uma ferramenta útil, uma base de sugestões de conteúdos e caminhos pedagógicos.

Quem vai optar por uma linguagem artística, tema ou atividade com a qual se sinta confortável de dialogar, tendo em vista o contexto único de cada comunidade escolar, é o professor. Esperamos assim oferecer maiores possibilidades diante de uma realidade de formação profissional extremamente heterogênea em nosso país.

Independentemente da formação do professor que atua no ensino de arte na escola, é primordial que esse profissional tenha clareza de seus objetivos com o ensino. Assim, cabe compreender o potencial do trabalho em Arte no processo de desenvolvimento das linguagens verbal e não verbal da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A expressão artística proporciona a experiência de ampliar as múltiplas possibilidades de sentido desejadas, o que a torna um campo muito fértil para o exercício da imaginação e da criação. O trabalho artístico no Ensino Fundamental deve equilibrar fruição e criação, contribuindo com o pleno desenvolvimento do potencial linguístico da criança.

A crítica e a reflexão são igualmente demandas importantes para o desenvolvimento artístico. A obra de arte deve ser entendida como a expressão de sentimentos individuais, mas ao mesmo tempo abrange representações culturais de seu entorno social. O trabalho na escola deve, assim, elucidar a reflexão sobre a obra de arte como forma de problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais.

A escola deve ser um espaço de obtenção de novas experiências. Cabe às aulas de Arte estabelecer reflexões sobre as influências da indústria cultural e midiática nas produções mercadológicas contemporâneas. Problematizar as formas de produção e circulação da arte em nossa sociedade é essencial no desenvolvimento da autonomia crítica do estudante.

A arte também é um elemento de construção identitária. Os estudantes devem pesquisar e reconhecer matrizes estéticas e culturais nas manifestações artísticas brasileiras. No entanto, não devemos nos restringir a uma concepção particularista do conceito de cultura. Reconhecer o patrimônio artístico internacional, suas histórias e diferentes visões de sociedade contribuirá para uma percepção de mundo multicultural através da arte.

Por fim, a criança deve experimentar a arte de uma maneira sensível e que abranja todas as suas dimensões corporais. Por isso a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação se apresentam como ferramentas de construção dos significados dos espaços, dentro e fora da escola, no âmbito da arte.

Dessa maneira, esperamos que você, professor, possa fazer suas escolhas de forma confortável e autônoma, respeitando sua formação e campo de atuação, mesmo que não possa perder de vista as demandas do ensino de arte para o Ensino Fundamental.

Esperamos que os esclarecimentos aqui prestados possam contribuir para um trabalho artístico que se dê de forma efetiva e consciente na escola.

Percurso pedagógico e as linguagens artísticas na Coleção

No caso dos percursos pedagógicos no ensino de arte, quais seriam os objetivos a serem alcançados? Para que seja possível orientar nosso percurso, precisamos entender quais as características comuns às diferentes manifestações artísticas e sua importância nesse campo de conhecimento.

A complexidade dos fenômenos artísticos impede que eles sejam reduzidos a fórmulas e interpretações muito restritas ou a sentidos muito fechados.

As obras artísticas dizem muitas coisas ao mesmo tempo e dizem de uma maneira singular: elas alcançam sentidos impossíveis no campo da comunicação verbal. Misturam sensações, ideias e sentidos muitas vezes contraditórios. Isto não quer dizer que a arte seja uma área de absoluto relativismo ou, então, restrita ao mero juízo subjetivo. Significa que a arte não se deixa reduzir a uma dimensão utilitária. É esse contexto plural que torna difícil definir um objetivo específico na sua produção.

É essa mesma complexidade, no entanto, que torna a experiência artística um campo fértil, de muitas aprendizagens possíveis, definindo a singularidade e importância deste campo de conhecimento. A prática artística convoca a utilização de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e relações de maneira criativa e complexa.

Por isso, o percurso pedagógico previsto no campo de ensino da arte tem por objetivo a própria experiência artística em suas diversas dimensões. Experimentar os diversos modos de organização e prática de diferentes linguagens artísticas é o que possibilita ao aluno perceber a singularidade dos conhecimentos da arte, ampliando a perspectiva sobre suas habilidades expressivas, aumentando seu repertório de experiências para a leitura e interpretação de diferentes obras e do mundo à sua volta.

Diálogos entre as diferentes linguagens no percurso de ensino-aprendizagem em Arte

Os diálogos entre as diferentes linguagens são potencializados nas seções de abertura e fechamento de cada unidade, onde os eixos temáticos são apresentados e retomados, respectivamente, promovendo a possibilidade de

perceber as diferenças de tratamento e perspectivas para o tema por cada linguagem artística ao longo da unidade.

Os objetivos dessa primeira investigação das linguagens artísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental buscam articular saberes de diferentes linguagens, tendo como objetivo possibilitar ao aluno uma visão crítica sobre os modos de produção da arte e seus conteúdos, além de experimentar as diferentes habilidades que promovam sua capacidade de expressão e pensamento sobre o mundo à sua volta.

Durante todo o percurso, busca-se ampliar a compreensão dos alunos sobre as singularidades de cada linguagem, expandindo a possibilidade de percepção e crítica sobre a articulação e a expressão de diferentes formas artísticas. Assim, uma abordagem atenciosa a diferentes sensações, pensamentos e ideias sobre os conteúdos propostos é necessária para garantir uma aproximação e um interesse autênticos dos alunos pelas diferentes linguagens artísticas. Suas impressões e associações dos conteúdos propostos são extremamente importantes.

Entendemos que os estudantes chegam ao Ensino Fundamental com um conjunto próprio de referências, concepções e ideias sobre arte. Isso se torna cada vez mais comum tanto pelo acesso à informação promovido por novos suportes quanto pela disseminação de produtos culturais em diferentes contextos. Essa ampliação de acesso não garante uma grande diversidade nas referências dos estudantes, considerando que a produção da indústria cultural tende a promover um conjunto limitado de formas de manifestação artística que possuem sempre os mesmos elementos camuflados sobre organizações criativas (MORIN, 1997). Por isso, buscamos ampliar e desenvolver a perspectiva crítica dos estudantes para diferentes formas artísticas. Isso não quer dizer, no entanto, que busquemos hierarquizar e categorizar as referências que eles possuem em relação aos conteúdos apresentados. Relacionar os conhecimentos prévios dos alunos e aproveitá-los nas conversas e atividades propostas é um dispositivo fundamental. É por meio da comparação de diferentes obras e artistas que os estudantes podem desenvolver um senso crítico mais aguçado em torno do seu próprio repertório e convívio cultural.

Como as artes visuais são abordadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as artes visuais “são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana” (BRASIL, 2018).

O pensamento artístico, de acordo com Elliot Eisner (2008) abrange as capacidades de: criar relações entre elementos distintos e oriundos de contextos diversos; fazer escolhas a partir de critérios pessoais de avaliação que se desenvolvem durante o processo de criação; expressar ideias por meio de formas; lidar com especificidades de materiais e recursos por meio do desenvolvimento de estratégias elaboradas a partir de tentativas e experimentos práticos e criar uma atitude indagadora através do processo de avaliação contínua do que se produz e do que se analisa, prestando atenção aos detalhes e aprimorando a percepção.

O estímulo ao cultivo dessas capacidades no ensino das artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa considerar ainda os saberes da criança, valorizando seus repertórios e desejos, para que se possa consolidar sua autonomia e seu protagonismo, durante o processo de aprendizado. Essa perspectiva pedagógica parte da ideia de que em artes visuais a criança aprende por meio de processos de identificação, imitação, brincadeiras e da possibilidade de contestar, comparar e decodificar símbolos e seus significados, além de propor novas formas de ler o mundo e as produções artísticas.

Na prática, isso pode ser explorado a partir de uma visão ampliada em relação aos processos de criação, apreciação e reflexão. Essa visão atravessa de forma complementar e integrada os três processos, de modo que nas aulas seja interessante abordar:

- a) **os processos de criação** como atos de produção e desenvolvimento de percursos de criação, a partir da exploração das linguagens das artes visuais – pintura, desenho, fotografia, vídeo e audiovisuals, instalação, escultura, gravura, *performance*, etc.;
- b) **a apreciação** e exploração de obras de artes visuais como processos emocionais, cognitivos e poéticos, tendo a leitura de imagens como forma de buscar e identificar indícios de contextos a serem pesquisados e como caminho para estabelecer relações entre o que a criança já conhece e aquilo que pode ser conhecido;
- c) **a reflexão** como um processo em que são mobilizadas as impressões sobre o que é percebido no trabalho, com informações do contexto que atravessam os sentidos da obra, com vistas a abordar a história e as interpretações possíveis de obras para compreender períodos e modos de produção de arte.

Nas aulas de artes visuais, a abordagem desses processos pode se dar por meio de atividades individuais ou coletivas de apreciação e experimentação a partir de

obras e produções artísticas variadas. A leitura de imagem, por exemplo, é um exercício que pode proporcionar que os estudantes desenvolvam a percepção sensorial, a capacidade imaginativa e a articulação de um repertório crescente de imagens e símbolos.

Esse tipo de atividade pode e deve ser complementado por meio do acesso a informações e evidências sobre as matrizes estéticas e culturais que podem ser percebidas no trabalho estudado, contextualizando as características de obras, produtos e processos artísticos que integram o patrimônio cultural e histórico e que possam ter influenciado ou sido mencionados ou sugeridos pelo artista.

Os processos de criação podem ser explorados tanto nas atividades de investigação de obras de arte quanto em atividades práticas de criação com estudantes. Esses processos reúnem, em geral, um conjunto de etapas, procedimentos, recursos, estratégias, embates e reflexões para a elaboração de um produto artístico.

Como a dança é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A dança está presente em diferentes dimensões de nossa vida.

Em arte, podemos pensar a dança como uma prática que tem por fundamento os movimentos do corpo humano. Ela se preocupa com os movimentos realizados pelo corpo percebendo suas características, qualidades e como eles acontecem na relação com tempo e espaço. Por meio de movimentos, o corpo que dança é capaz de provocar leituras e gerar sentidos naqueles que o assistem.

O corpo é uma estrutura complexa, um lugar onde diferentes informações se organizam para regular o próprio funcionamento. É por meio da interação com o ambiente que o corpo se mantém vivo. Quando o corpo realiza determinado movimento, ele vai encontrando os modos pelos quais esse movimento possa acontecer da melhor forma possível, levando em consideração tudo aquilo que percebe do ambiente e suas próprias possibilidades na realização dessa tarefa. O corpo que se movimenta modifica sua condição – ele altera não apenas sua posição, mas também seu metabolismo, sua temperatura, seu equilíbrio, as tensões musculares – enquanto estabelece diferentes possibilidades de relação com o mundo a sua volta.

O movimento, portanto, é o dispositivo para aprendizagens constantes do corpo que dança: quanto mais experimenta diferentes tipos de movimento, mais ele entende suas potencialidades e limites na relação com o mundo a sua volta. Ele amplia e dá complexidade ao seu entendimento de tempo, espaço e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor. Desse modo, podemos definir a

dança como uma manifestação em que o corpo organiza continuamente diferentes informações – cognitivas, sociais e culturais – para gerar movimentos. Esses movimentos, por sua vez, atualizam as relações do corpo com o ambiente em um processo ininterrupto de transformação e descoberta. Essa dinâmica só é possível porque o corpo é o meio pelo qual aprendemos e traduzimos o mundo a nossa volta a todo instante.

Tomando por fundamento a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, buscamos nesta Coleção apresentar aspectos dessa linguagem artística aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a carência de estudos e propostas que abordem a integração da Abordagem Triangular com a dança nos provoca a inventar algumas maneiras próprias de realizar essa relação. Propomos assim uma orientação específica para guiar o tripé conceitual **ler-fazer-contextualizar** na apresentação da linguagem da dança: aproveitar ao máximo a mediação do corpo como dispositivo para o estudo da dança. Isto se traduz em nosso livro pela maneira como, ao realizar as propostas de leitura de imagens dos espetáculos abordados, a preocupação central sejam os corpos em cena e a imaginação constante do movimento; pelas atividades e vivências corporais que realizam dupla função: servem como propostas de mediação aos espetáculos enquanto também introduzem aspectos da linguagem da dança para serem explorados; e pelas reflexões finais que tomam por base as impressões e sensações que marcam a percepção dos estudantes depois de terem realizado as atividades, fazendo das reflexões um espaço de tradução das vivências corporais experimentadas em cada aula. Desse modo, procuramos potencializar a Abordagem Triangular na relação com a dança por propostas que se guiam usando o corpo como principal mediador para as atividades. Esse corpo e seus movimentos não são, no entanto, uma abstração: a dança que os estudantes virão descobrir (também) é aquela realizada por seus próprios corpos e movimentos. A investigação sobre a dança torna-se, assim, um convite ao autoconhecimento.

Cada eixo da Abordagem Triangular também ganhou aspectos específicos que se relacionam com características da linguagem. Organizamos o eixo de **leitura** por meio de abordagens de alguns espetáculos e manifestações da dança que pretendem a aproximação a elementos dessa linguagem de acordo com os temas que guiam cada unidade. Com isso, os estudantes têm a oportunidade de perceber como a dança articula suas formas e produz leituras e sentidos de maneira singular em relação a outras linguagens.

Para explorar o eixo ligado à **contextualização**, apresentamos os meios pelos quais os artistas escolhidos pensam suas produções e os parâmetros segundo os quais

eles desenvolvem suas obras. Assim, os estudantes podem entender o momento histórico, os projetos estéticos, as técnicas e os elementos fundamentais com os quais se relaciona cada artista para desenvolver sua dança.

O eixo do **fazer** se desenvolve por um conjunto de atividades nas quais os estudantes são convidados a experimentar aspectos da linguagem da dança e aproximações das obras apresentadas. Eles vivenciam as práticas sem ter modelos precisos para seguir: as propostas se encaminham no sentido da investigação e da criação segundo suas próprias possibilidades, de maneira lúdica e livre, visando acima de tudo experimentar muito mais que acertar. Desse modo, buscamos apresentar o mundo da dança percebendo as multiplicidades de formas que essa linguagem pode assumir, investigando também as possibilidades de aproximação da prática e do pensamento dessa arte para o contexto dos estudantes.

Buscando que as investigações sobre a linguagem da dança possam ser desenvolvidas de maneira proveitosa, ressaltamos ainda a importância da participação e do envolvimento dos estudantes como protagonistas na elaboração das atividades propostas. Resolver as questões trazidas pelas atividades, encontrando meios, testando possibilidades e apresentando aos demais colegas é a base para o desenvolvimento dos conhecimentos da dança e para conhecer as singularidades desta arte.

Assistir aos resultados obtidos nas atividades e conversar sobre eles também é extremamente importante. Por isso, recorrentemente buscamos explorar não apenas as percepções que os estudantes tiveram diante das atividades, mas também de seus colegas sobre o que assistiram. É muito importante formular e escutar as leituras possíveis para uma proposta artística.

Como a música é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Cada vez mais a música é uma linguagem presente no nosso dia a dia. Se pensarmos nos cenários tecnológicos da última década, a música passou a ser reproduzida com maior mobilidade em celulares, *tablets*, computadores e caixas *bluetooth*. Não é difícil imaginar que a música também invade de forma presente o dia a dia escolar.

Mas em quais situações percebemos a música no cotidiano da escola? Como a música é utilizada e qual a sua função na escola? Dentro da cultura escolar, a forma pela qual a música é absorvida nem sempre valoriza sua autonomia como linguagem, e perdemos a oportunidade de lidar com o aprendizado que ela pode oferecer.

As experiências musicais das crianças nas escolas muitas vezes estão relacionadas a situações de condicionamento, como a música “para acalmar”, “para ficar em silêncio” e “para entrar na fila”. São práticas que geralmente se associam a um momento de cerceamento.

Outro contexto comum da música na escola é o uso de canções em datas comemorativas e em práticas sociais que nem sempre expressam verdadeiramente o sentimento da criança.

A música também é muito utilizada de forma subseqüente a outras disciplinas. Assim, no momento de decorar o alfabeto, de aprender uma regra de aritmética ou o nome das capitais dos estados, a música serve como elemento que auxilia a memorização do conteúdo. No entanto, mais uma vez ela é utilizada com um fim que lhe é extrínseco.

Em que momento e de que forma a música pode ter um espaço no currículo por seu valor intrínseco? Em outras palavras: para que e como estudar música na escola? Sugerimos alguns caminhos para trabalhar essa questão.

A música é uma linguagem com a qual convivemos diariamente, é uma forma de expressão que surge com o próprio nascimento do ser humano. Na escola aprendemos a decodificar diversos símbolos, e assim nos ensinam a ler e perceber o mundo a nossa volta. Diante de um desenvolvimento tecnológico e uma indústria cultural que nos faz consumir mais e mais música cotidianamente, é fundamental que a escola ofereça as ferramentas para a leitura dos códigos musicais. Somente dessa forma seremos capazes de fazer as nossas escolhas estéticas de maneira consciente e autônoma.

A presente coleção entende que a Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa e publicada em livro em 1991 (BARBOSA, 1991), apresenta caminhos consistentes na construção dessas ferramentas.

Se na linguagem visual entende-se que **ler** é parte importante da Abordagem Triangular, em música a apreciação equivale a essa etapa. Para tal é preciso educar os ouvidos. Essa escuta se dá através da percepção musical e envolve a compreensão dos elementos constitutivos do som e da música. Assim, na seção **Como é feita essa arte?**, o estudante terá contato com os parâmetros sonoros e com sua transmutação em características musicais.

O **fazer**, por sua vez, está contemplado nas seções **Vamos começar** e **Vamos experimentar**. A primeira possui caráter investigativo e constrói indagações sobre o tema do bloco. A segunda, por sua vez, é a última seção do bloco e convida o estudante a articular as experiências que viveu ao longo desse bloco. Assim, o fazer prescrito na Abordagem Triangular parte, nesse caso, de dinâmicas que exploram recursos da interpretação, improvisação e composição musical.

Por fim, a **contextualização** indicada pela Abordagem Triangular aparece através da compreensão da música e dos sons ambientes como produto cultural, histórico e social. Assim, o estudante acessará na seção **Que arte é essa?** de cada unidade informações sobre artistas, gê-

neros musicais, músicas de diferentes matrizes, etc. Dessa forma, terá oportunidade de contextualizar a música não apenas em uma perspectiva histórica, mas também em perspectivas sociais e culturais relevantes.

Vale ressaltar que, apesar de termos sistematizado as seções em que cada tema da Abordagem Triangular é privilegiado, ler, contextualizar e fazer são preocupações que atravessam todo o bloco de música. Assim, é possível detectar mais de uma dessas possibilidades em cada seção, pois é preciso que se garanta a união de todas elas durante as aulas.

Dessa maneira, a Abordagem Triangular oferece ao professor oportunidade de fugir dos lugares-comuns que a música em geral assume dentro da escola. É muito importante que essa linguagem artística não se limite às práticas coercitivas, às expressões de sentimentos deturpadas, à subserviência a outras disciplinas e aos momentos de lazer. A música, como linguagem, pode e deve proporcionar ao estudante a aquisição de conhecimento para que ele se torne apto a ler e a identificar os códigos musicais à sua volta.

É fundamental dialogar com o repertório que o estudante traz para a aula, mas lembre-se de que as manifestações culturais da escola não podem ficar restritas a produções midiáticas. Os estudantes podem e devem entrar em contato com músicas e repertórios novos por meio da aula de música. A sala de aula muitas vezes é a única oportunidade que terão de conhecer algo diferente e ampliar seu repertório de experiências estéticas.

Nesta Coleção, o estudante poderá apropriar-se de todo o conteúdo de música de forma progressiva. Em uma etapa inicial, compreenderá as características da matéria-prima da criação musical e em seguida entrará em contato com a transformação dessa matéria em música.

É importante lembrar que a experiência musical é também uma experiência sensorial que envolve a percepção corporal. A música nos leva ao movimento corporal, de forma que se torna extremamente importante explorar atividades com o corpo, por ser uma forma de assimilar conceitos e organizações sonoras. Portanto, nesta Coleção exploramos atividades que vão desde exercícios que provocam o reconhecimento dos sons corporais até aqueles que trabalham com a imitação de movimentos corporais no pulso da música.

Por fim, vale ressaltar que o professor de Música, ou qualquer outro educador que deseja trabalhar com o potencial intrínseco da música em sua aula, precisa ser um ouvinte ativo de música. Assim, é fundamental que invista em sua formação musical participando de corais, tocando um instrumento musical, frequentando *shows*, concertos e espetáculos musicais. O interessado deve buscar ampliar seu referencial musical por meio da

bibliografia sugerida e de pesquisas na internet. Para ensinar a turma a despertar para os prazeres de ser um bom ouvinte, é fundamental que o professor ou a professora invista em ser um bom ouvinte também.

Como o teatro é abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O faz de conta, imitar as ações de adultos durante as brincadeiras, fingir ser um bicho qualquer, interpretar personagens enquanto manipula bonecos, todas essas ações fazem parte do universo infantil. Mais do que isso: essas dinâmicas são jogos de linguagem, pertencentes ao campo do teatro, essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por meio do teatro é possível trabalhar a alteridade, a percepção do outro e a reversibilidade do pensamento.

A linguagem teatral voltada para as crianças que ingressam no Ensino Fundamental permite vivenciar, de formas inusitadas, as relações que compõem o cotidiano da turma. Muito pode ser experimentado: a investigação do corpo e da voz na construção física dos personagens; a ocupação dos espaços da escola com as instalações cênicas; a relação entre os estudantes pelo esforço coletivo de composição das cenas, etc. Essa experimentação prática a partir da teatralidade permite ampliar a sensibilidade e o repertório de atuação dos estudantes diante da realidade da qual fazem parte, contribuindo de maneira decisiva para seu desenvolvimento cognitivo, estético e ético.

Nessa perspectiva pedagógica, o princípio lúdico é tomado como motor do processo de ensino-aprendizagem e experimentação, sintetizada essa última nos *jogos teatrais*, base das experimentações em teatro na relação com o ensino formal. Em um jogo teatral, todos participam de forma engajada e dinâmica na realização de um objetivo comum, teatral. Para atingi-lo, é necessário se colocar em estado de jogo, um estado extracotidiano de concentração e expressão.

A finalidade do jogo teatral na educação formal é o desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes-jogadores. Por meio dessa prática, de uma perspectiva improvisacional e lúdica, temos a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica, resolvendo o problema colocado pelo jogo teatral. Os jogos teatrais são essenciais no percurso de ensino-aprendizagem, como explica Viola Spolin:

Além de ser um método capaz de garantir o prazer e a ludicidade, os jogos teatrais estimulam as ações criadoras de alunos e professores. Ao aplicá-lo, podemos perceber o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliam os jovens a lidar com novas situações, a trabalhar

em equipe e a saber aceitar, negociar e sugerir novas regras de jogo (SPOLIN, 2001, p. 16).

Durante um jogo teatral, as crianças podem se liberar dos condicionamentos e das ações mecanizadas que marcam o cotidiano, desenvolvendo sua espontaneidade. Isso é possível pela dinâmica própria dos jogos teatrais, que não se estruturam “como transmissão de conhecimentos, mas como proposição de experiências, nas quais o estudante formula suas descobertas, elabora suas respostas e constrói o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem” (FRÍSCIO, 2016, p. 37).

São muitos os estudos e as pesquisas em torno dos jogos teatrais relacionados aos contextos escolares. Cabe destacar dois autores importantes para a pedagogia teatral adotada nesta coleção: Augusto Boal, e sua poética do Teatro do Oprimido, e Viola Spolin, com sua metodologia chamada de *Spolin Games*.

Além dos jogos teatrais, os estudantes são convidados a conhecer diversas peças e grupos teatrais, ampliando seu repertório. Esse contato com diferentes manifestações enriquece seu conjunto simbólico, possibilitando uma perspectiva mais rica das obras e das manifestações teatrais que cercam o cotidiano.

Os elementos que compõem a linguagem teatral são explorados ao longo dos blocos, sempre em relação com o tema da unidade e a obra cênica apreciada na seção **Que arte é essa?** São abordadas as diferentes frentes de criação que operam no interior da linguagem teatral, aspectos da cenografia, dos figurinos, da iluminação, da dramaturgia e da interpretação.

Também são explorados conceitos de composição da linguagem teatral em cena, ou seja, as ferramentas criativas utilizadas pelos atores e atrizes quando estão jogando diante do público. Nessa perspectiva, quando os estudantes desempenham um jogo teatral, estão realizando uma cena, são considerados atores e atrizes.

Esses campos da composição de cena acontecem a partir de uma perspectiva particular e outra coletiva. O campo expressivo particular do estudante envolve suas possibilidades de expressão corporal e vocal, exploradas tecnicamente em jogos teatrais. Envolve também sua capacidade de se colocar em situação como se fosse outro, ou seja, interpretar. Já o campo de composição coletivo diz respeito à condição de improviso dentro do jogo-cena, seja através de uma regra, seja através da interpretação de um personagem em determinada situação. Isso envolve saber compor imagens expressivas, relacionando a composição particular do seu corpo com a composição dos colegas no espaço de cena, imaginando a perspectiva do público vendo a composição.

Os processos de ensino-aprendizagem em teatro são orientados a partir da Abordagem Triangular, esteio

prático-teórico da presente Coleção. O que nos coloca em terreno pouco explorado nas pesquisas em teatro/educação. Por focalizar em sua gênese as artes visuais, existe pouquíssimo acúmulo das possibilidades da Abordagem Triangular em relação com a linguagem teatral. Esse é um terreno pouco explorado, o que o torna potente: existe ainda muito a ser criado.

Nos blocos que tratam da linguagem do teatro, a Abordagem Triangular se relaciona com seus processos de ensino-aprendizagem em diferentes níveis, em resposta a múltiplas demandas. Primeiro, no interior da realização de todos os jogos teatrais, que se articulam de acordo com o tripé conceitual **ler, fazer, contextualizar**. A primeira etapa dos jogos teatrais apresentados se realiza a partir da **leitura** das regras do jogo coletivamente, explorando e imaginando as dinâmicas e possibilidades teatrais do jogo que será jogado. Na hora de sua realização, estamos imersos no universo do **fazer**, em que diversos campos expressivos do teatro são experienciados. Por fim, no momento da avaliação da atividade, temos um duplo movimento de **leitura e contextualização** do que foi jogado, elaborando com a turma os aspectos da linguagem teatral pesquisados, aproximando prática e reflexão, possibilitando a construção de conceitos de maneira orgânica.

No entanto, não é só no interior da realização dos jogos teatrais que a Abordagem Triangular se relaciona com a linguagem teatral. Esse é apenas um dos seus aspectos. Para um processo complexo de letramento em teatro, faz-se necessária a apreciação de diferentes peças, cenários, figurinos, interpretações e demais elementos da linguagem teatral. Embora os jogos teatrais possibilitem uma conceituação e apropriação de diversos conceitos e técnicas teatrais, não podemos negligenciar a importância de ampliar o repertório cultural dos estudantes, oferecendo a possibilidade de **leitura** de manifestações teatrais múltiplas, diferentes daquelas presentes na cultura de massa voltada para a infância. É somente vivenciando outros repertórios que construímos a possibilidade de o estudante não ficar limitado somente aos seus próprios saberes. Por isso são explorados expedientes como teatro de sombras, teatro de mamulengos, mímica, palhaçaria – todos esses campos ampliam a capacidade expressiva na linguagem teatral dos estudantes.

Ao longo dos blocos de teatro, os jogos teatrais se articulam com obras e manifestações exploradas na seção **Que arte é essa?**, e se contextualizam, sobretudo nos aspectos técnicos e conceituais, na seção **Como é feita essa arte?**. Propomos com isso uma relação integral entre ler, fazer e contextualizar, relacionando prática e teoricamente a Abordagem Triangular com os processos de ensino-aprendizagem em teatro nos seus processos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte

Escola ampliada

Uma importante possibilidade de criação no processo de ensino-aprendizagem em Arte diz respeito à abordagem do ambiente escolar como local criativo e expositivo, demandando estratégias de ocupação, criando um caráter expositivo e cultural do recinto escolar. As produções artísticas das diferentes turmas, quando acolhidas pela comunidade escolar, fazem com que cada estudante desenvolva afetividade com o espaço da escola, reconhecendo-se nas paredes, salas e pátios, percebendo a si mesmo como contribuinte da composição simbólica do espaço que habita cotidianamente.

Assim, recomendamos que, sempre que possível, a escola seja considerada um ambiente ampliado de experimentação. Isso significa diversas abordagens nesse espaço. Diz respeito a expor a produção e o registro das turmas cotidianamente nas paredes e corredores comuns da escola, demonstrando para a comunidade escolar o que foi descoberto nas investigações em arte durante as aulas. Também envolve explorar diferentes ambientes, como quadra, pátio, praças e parques próximos da escola, nas experimentações das linguagens artísticas. Isso altera sensivelmente a percepção dos estudantes da escola, pois passam a abordá-la como terreno criativo, como espaço para a pesquisa e experimentação das linguagens artísticas. Por fim, é muito importante que se realizem eventos culturais com toda a comunidade, envolvendo familiares e o entorno da escola, dando às experimentações em arte um dia de protagonismo, um acontecimento-síntese do processo de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas exploradas.

É valioso disponibilizar o acervo cultural do espaço para o universo da comunidade escolar, envolvendo docentes, funcionários, coordenadores e responsáveis da escola. Essa pode ser uma forma interessante de estimular a comunidade escolar a compartilhar seus saberes. É possível que existam formações musicais, grupos ensaiando textos teatrais, personagens que desenvolvam trabalhos artesanais e que possam contribuir para o acervo de um espaço cultural dentro da escola.

A vivência cultural é algo fundamental na formação de toda a comunidade escolar: estudantes, docentes, familiares. A preocupação com essa formação deve estar manifesta na vivência escolar através de espaços e projetos curriculares que permitam esse tipo de experiência. A arte, entendida como necessidade e não como elemento supérfluo, deve estar no topo da lista de elementos básicos se a escola contemporânea se preocupa com uma formação cidadã.

Percursos culturais: museus, exposições, espetáculos e shows

Democratizar o acesso aos bens culturais da humanidade é fundamental para a construção de uma cidadania plena. O termo “cidadania” vem do latim *civitas* e na Antiguidade remetia aos indivíduos que faziam parte da cidade. Atualmente, esse conceito extrapola os limites urbanos, podendo ser compreendido no espaço rural.

Na legislação brasileira, a expressão “cidadania” frequentemente está associada à relação estabelecida entre os indivíduos e o Estado, com destaque aos direitos e deveres que o cidadão possui. Dentre os deveres estão, por exemplo, o voto eleitoral (que também é um direito), o zelo pelo espaço público e o cumprimento das leis. Entre os direitos, podemos enumerar o de ir e vir, bem como o de ter acesso a saúde, moradia, alimentação e educação.

Dessa maneira, a cidadania torna-se um aspecto sociológico e político. O Estado se compromete com um mínimo de bem-estar econômico e social, além de se comprometer com a perpetuação da herança social e cultural, de acordo com os padrões de cada sociedade, através da educação.

É sabido que, na sociedade brasileira, a luta pela cidadania se dá pela garantia das condições mínimas de sobrevivência para a maioria da população. No entanto, não podemos deixar de lado a relevância do acesso aos bens culturais e artísticos. Se a cidadania passa pelo acesso à herança social e cultural, a arte possui um papel de construção da memória e da identidade que são fundamentais para a formação do cidadão. O contato com os bens artísticos e culturais através de museus, exposições, espetáculos e *shows* não pode ser tomado como um luxo nos processos de ensino-aprendizagem, mas, sim, como parte da construção cidadã dos estudantes.

Enquanto instituição formadora da consciência cidadã, a escola tem um papel fundamental na comunicação e acesso ao patrimônio cultural. Isso implica avaliarmos estratégias de atuação pedagógica no ambiente escolar que busquem a democratização do acesso à arte como forma de conquista da cidadania plena.

A primeira estratégia a ser considerada é o próprio processo de ensino-aprendizagem em Arte como um todo. Para que o estudante possa se reconhecer no patrimônio artístico e social, é necessário que seja capaz de compreender a linguagem utilizada. O letramento nas diversas linguagens artísticas, o desenvolvimento do prazer estético, o reconhecimento das diversas culturas e o diálogo com outros campos do saber são estratégias adotadas na presente Coleção com o intuito de desenvolver a capacidade de reconhecimento e diálogo com a arte como um todo.

Outra estratégia notável é a parceria com exposições e museus. Vale ressaltar que, após a Revolução Francesa,

a população em geral teve acesso às grandes coleções de arte, que até então ficavam restritas aos gabinetes da aristocracia e que tornaram-se públicas. A partir desse momento histórico, modificaram-se as relações entre o Estado e os bens culturais. O Estado passou a ser o tutor de todo o patrimônio cultural, preservando a história nacional em nome do conhecimento das gerações futuras. Em sua origem, o museu, assim como a escola, deve apresentar o esforço da democratização dos bens culturais. A aliança dessas duas instituições torna-se extremamente valiosa.

O primeiro passo para inaugurar essa parceria está na experiência do professor. É fundamental que o educador se preocupe com sua formação cultural, que tenha vivenciado museus, que seja assíduo frequentador como público e como mediador em visitas. Não há fórmulas padronizadas que apontem procedimentos pedagógicos ou métodos de sucesso na adaptação do conteúdo ao contexto escolar. Mas, sem dúvida alguma, a experiência dos docentes é essencial no diálogo entre essas duas instituições.

Nesse quesito é possível que o professor esbarre na dificuldade da oferta de eventos culturais e museus no seu entorno. Nesse caso, é importante ressaltar iniciativas que desmistificam o próprio conceito tradicional de museu. Um bom exemplo é a iniciativa dos Museus Orgânicos implantados na região do Cariri, no Nordeste brasileiro. Na cidade de Nova Olinda (CE), a Fundação Casa Grande, conhecida por sua importante atuação filantrópica, almeja a implantação de dezesseis Museus Orgânicos (BENTES, 2017). Esses espaços de exposição implantados na casa dos mestres da cultura popular têm por objetivo integrar o cotidiano da história local à cultura regional. Dessa forma, os museus não precisam ser um espaço distante e afastado da realidade do entorno escolar, mas podem ser centros de cultura muito próximos à realidade dos estudantes e docentes.

Da mesma forma, *shows*, concertos e apresentações teatrais organizados em centros populares ou regionais são importantes expressões da vida cultural com a qual o aluno pode, e deve, dialogar. Nesse caso, é importante que a escola tenha a capacidade de contextualizar a cultura regional no âmbito universal, ampliando a contextualização estética do estudante.

Os meios tecnológicos podem ser ferramentas de reprodução das obras de arte que, embora não proporcionem a mesma experiência estética vivida ao admirar um quadro, ou assistir a um concerto ao vivo, permitem o acesso democrático a muitas obras de arte. *Sites* de museus virtuais, vídeos de concertos musicais e apresentações de dança ou teatro podem ser uma forma de trazer o repertório universal para a sala de aula e provocar o diálogo com a experiência particular dos estudantes.

Em cidades onde não existam museus, galerias, teatros ou casas de *shows*, a escola tem a possibilidade de buscar por artistas, músicos, dançarinos ou grupos de dança e teatro, artesãos e brincantes da região, e convidá-los a apresentarem seu trabalho aos estudantes por meio de parcerias. Exemplos desse tipo de trabalho podem ser conhecidos em registros do programa Mais Cultura nas Escolas, que estimulou a realização de *shows*, *saraus*, oficinas, exposições, apresentações de teatro de dança e uma série de projetos de artistas locais das diversas linguagens em escolas de muitas cidades brasileiras. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>> (acesso em: 8 dez. 2017).

Outra forma de descobrir e pesquisar sobre os equipamentos culturais mais próximos da região onde se localiza a escola é acessar os Mapas da Cultura, do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://mapas.cultura.gov.br/>> (acesso em: 8 dez. 2017).

Importância do corpo nas práticas das linguagens artísticas

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver cada vez mais as habilidades físicas e as capacidades expressivas do próprio corpo. Eles também podem ampliar suas possibilidades de leitura sobre os diferentes corpos a sua volta e perceber de que modo esses corpos se relacionam com o mundo, construindo um entendimento abstrato e complexo da própria ideia de corpo. Todo esse desenvolvimento, no entanto, só é possível como resultado da experiência, descoberta e exploração das potencialidades do próprio corpo associada à constante reflexão sobre os diferentes sentidos dessas experiências. Assim, a Educação Escolar tem um papel fundamental neste processo: contribuir e propor vivências que enriqueçam esse desenvolvimento, sem negligenciar o corpo como estrutura fundamental para qualquer aprendizado.

A Educação é falha com o “corpo”. Pelo fato de não serem suficientemente estimulados, muitos jovens, crianças e mesmo adultos, [...] apresentam falta de coordenação motora entre braços e pernas, não têm uma postura saudável, não sabem por vezes distinguir direita e esquerda, têm falta de equilíbrio, por exemplo. [...] Historicamente o corpo (e este é o corpo que dança!) sempre foi muito escondido e reprimido (como sabemos disto!). Não nos deixemos mais ser contaminados por esta ideia de corpo ser “coisa” e mente algo “superior”. Corpo tem vários aspectos, mas tudo (emoção, reflexão, pensamento, percepção, etc., etc., etc.) é corpo. Nos nossos melhores e piores momentos o corpo está, o corpo é. Sem o corpo não conhecemos, não sentimos e não pensamos. (RENGEL, in: VENTRELLA; GARCIA, 2006).

Tendo em vista esta responsabilidade, os conteúdos de Arte organizados em nosso livro buscam oferecer aos estudantes um repertório de vivências, pessoais e coletivas, associadas a reflexão dos sentidos vivenciados em brinca-

deiras e atividades orientadas com diferentes objetivos: a exploração e observação do mundo, construção de relações com o ambiente onde vive e circula, etc. O corpo, desse modo, é um assunto sempre presente, direta ou indiretamente, ao longo de todo o percurso nas múltiplas linguagens artísticas. As habilidades de linguagem (comunicação e expressão) são vivenciadas em atividades artísticas que tenham no corpo o ponto de encontro entre o movimento e a expressão (de sentimentos, ideias e emoções).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que o corpo tem papel central na realização das práticas de linguagens artísticas, sendo um importante ponto de encontro de repertórios e vivências previamente realizadas na escola e na vida cotidiana. Ao lidar com o próprio corpo, buscando perceber a complexidade de suas manifestações (sensações, funções corporais, gestos e movimentos), a criança aprende diariamente com suas potencialidades e limites. É nessa experimentação corporal cotidiana que estabelecem seu repertório de parâmetros de risco e segurança, identidade e alteridade, noções primordiais para suas concepções em formação sobre liberdade e responsabilidade. As aulas de Arte podem contribuir de maneira decisiva nesse processo de formação.

Importância e estratégias de registros de processos nas aulas de Arte

Documentação pedagógica é o nome que damos ao conjunto de registros elaborados a partir da realização de atividades em aula, que permite à comunidade escolar a partilha e observação de narrativas entrelaçadas de estudantes e professores durante os processos de aprendizagem. Esse conjunto de registros pode dar origem a um acervo da escola, com objetos, painéis, fotografias, áudios, vídeos, cartazes e relatórios de textos de professores e estudantes sobre o aprendizado.

Em educação, registrar é o ato de documentar práticas e processos¹³. Os registros podem tornar-se um documento com diversos usos e finalidades práticas, por exemplo: como forma de partilhar processos com a comunidade escolar ou com os responsáveis pelos estudantes e também como documento que pode auxiliar o professor na avaliação da aprendizagem dos estudantes em Arte.

Os registros das atividades nas aulas de Arte configuram-se como uma prática documentária de processos e atividades, tornando-se uma ferramenta potente em si para a criação e a aprendizagem.

Faz-se necessário destacar que as diferentes linguagens podem se relacionar com o ato de registrar de formas bem

¹³ É importante lembrar que muitos artistas, em suas práticas artísticas, também fazem registros a partir de suas obras, visando a circulação de imagens, vídeos, áudios e textos sobre os trabalhos e seus processos de criação, como forma de criar documentos sobre seus trabalhos. Faz-se necessário, entretanto, não tomar como registro todo e qualquer uso das linguagens artísticas do vídeo e da fotografia nas artes visuais, fazendo uma distinção clara entre registros e obras de arte, uma vez que tanto a fotografia quanto o vídeo também são meios expressivos potentes e independentes, sendo a principal forma de criação de muitos artistas.

distintas. Por exemplo: muitas das criações dos estudantes em artes visuais podem ser utilizadas pelo professor e pelos estudantes em processos de avaliação e autoavaliação, sem necessidade de um registro, pois a materialidade dessas atividades, por si só, já é um registro de um processo de criação¹⁴. Já no caso das manifestações e artefatos das linguagens da dança, música e teatro, o registro pode ser a única forma de retomar posteriormente à sua realização as imagens, ou imagens em movimento (vídeos), que documentem sua efemeridade, com finalidades diversas, como, por exemplo, contextualização e avaliação de aspectos específicos explorados como objetivos precisos das atividades propostas pelo professor.

Assim, em artes, de forma geral, é comum que os registros sejam realizados das seguintes formas:

- a) **registro escrito:** professores podem compilar anotações sobre o processo de cada estudante em diários de classe, fichas de alunos ou portfólios. Essas anotações podem ser realizadas, por exemplo, aula a aula, ou de forma resumida ao final de um projeto ou sequência didática. O foco dessa escrita é o registro das impressões do professor sobre como ele percebeu o desempenho de cada estudante, por exemplo, nos seguintes aspectos: nos processos de negociação das atividades de criação coletivas e individuais; no entendimento e na articulação durante a aprendizagem de conceitos e práticas nas linguagens diversas; na exploração de processos, formatividades, materiais, instrumentos e do próprio corpo nos processos de criação; no uso da inventividade e da imaginação em atividades de criação e apreciação;
- b) **registro fotográfico:** o uso da fotografia para registrar, de forma pontual, os processos de realização de atividades artísticas, documentando produtos ou etapas. As legendas ou textos, criados por professores com ou sem a participação de estudantes, podem qualificar as imagens e complementar os registros;
- c) **registro em vídeo:** a imagem em movimento pode ser bastante útil para a realização de registros de

processos de criação e aprendizagem em dança, teatro e música, oferecendo a possibilidade de retomar sequências inteiras a partir de um ponto de observação. Esse tipo de registro também pode ser útil em situações específicas de criação em artes visuais, por exemplo, nas ações de performances ou na exploração de instalações ou esculturas, que pressupõem o movimento exploratório de seus diferentes pontos de vista;

- d) **registro em áudio:** muitos professores têm explorado o recurso do gravador de som de seus aparelhos celulares para registrar atividades específicas em aulas de música, teatro ou em rodas de conversa realizadas nas aulas de todas as linguagens artísticas. Esse tipo de registro permite que sejam retomados aspectos importantes na construção de reflexões de forma geral, ou na análise de performances musicais ou de textos roteirizados.

Sejam quais forem os registros realizados, é preciso nortear a produção de registros nas aulas de Arte a partir de critérios objetivos, como:

- a) Quem realizará os registros de sua atividade? (o próprio professor, um assistente, os estudantes, etc.)
- b) O que será registrado? (Impressões dos participantes, acontecimentos gerais, trabalhos realizados, depoimentos dos envolvidos, etc.)
- c) Que forma terá o registro? (texto, áudio, vídeo, imagem)
- d) Para que o registro será utilizado posteriormente? (processos de autoavaliação, realização de diário, processos de avaliação de aprendizagem dos estudantes, etc.)
- e) De que forma, para que e em que situações os registros realizados serão reunidos, organizados e partilhados? (em aulas, reuniões com responsáveis pelos estudantes, seminários, publicações, plataformas digitais, mostras e festivais da escola, saraus, etc.)

Na Coleção que você tem em mãos, os estudantes são recorrentemente convidados a produzir duas formas de registro. A primeira se expressa no próprio livro didático que, sendo consumível, possibilita diversas experimentações e reflexões em suas páginas, configurando-se como um primeiro diário de bordo do percurso de ensino-aprendizagem de cada estudante. A segunda são os portfólios, criados por cada estudante para guardar as produções e os registros que não se realizam no suporte livro, mas, sim, em outras mídias e meios.

No entanto, para além dos registros feitos pelos próprios estudantes nos seus percursos de aprendizagem em Arte, que também podem ser o ponto de partida para a

¹⁴Falar que as criações dos estudantes nas aulas em artes visuais podem ser tomadas como registros ou documentação pedagógica passível de ser avaliada é um assunto complexo e delicado, que envolve o entendimento da diferença entre: a arte criada por artistas de artes visuais, dança, música e teatro e as manifestações e linguagens artísticas exploradas por estudantes em atividades de criação orientadas por professores. É essencial que essa distinção seja esclarecida durante a realização das atividades artísticas, para que os estudantes entendam que, quando exploram as linguagens, tecnologias, técnicas e materiais das artes não necessariamente estão fazendo arte como fazem os artistas, profissionais inseridos no sistema das artes. Ou seja: artistas fazem arte, que passa a integrar e circular no campo da Arte, a partir de seus repertórios e pesquisas consolidadas e em andamento. Os estudantes, no entanto, participam de processos de criação artística em atividades de expressão artística com base em seus saberes e repertórios em construção para o desenvolvimento de habilidades específicas a partir de objetos de conhecimento das artes como disciplina. Para pensar mais sobre essa distinção, podemos considerar de que modo esse pensamento se dá em outras áreas e disciplinas na educação formal, tomando como exemplo o fato de que a prática de criação de textos por parte dos estudantes não implica produzirem obras de Literatura, ou que a realização de experimentos científicos não implica a produção e circulação de conhecimentos em Ciência por parte deles.

avaliação realizada pelos professores, recomendamos que cada professor mantenha um registro cotidiano de experiências, procedimentos, pesquisas e realizações em Arte das turmas, construindo o próprio Diário de Bordo ou Diário de Processos. Ao longo da Coleção, sugerimos diversos procedimentos de registro tecnológico dos encontros, compreendendo a tecnologia como essencial na relação com as novas gerações no ambiente da sala de aula. Para ampliar esse debate, trazemos abaixo uma breve discussão sobre a relação entre arte e tecnologia.

Arte e tecnologia

A tecnologia é um dos assuntos centrais para pensarmos muitas questões do mundo contemporâneo. Isso acontece não somente pela infinidade de novos aparelhos que, nos últimos anos, passaram a compor parte de nosso cotidiano, mas também pelas modificações radicais que as diversas áreas do conhecimento e das relações humanas sofreram pelo acelerado desenvolvimento de diferentes tecnologias. Isso não poderia deixar de afetar igualmente as áreas de Arte e Educação.

Entendemos tecnologia como o conhecimento técnico e científico aplicado na criação e transformação de ferramentas, processos e materiais para determinado fim. Com essa palavra definimos muitas invenções que deram um novo sentido e contexto para a sociedade entre elas a fibra óptica (1979), o telescópio espacial (1983), os *chips* de alta velocidade (1984), a TV via satélite (1985), o telefone celular (1985), a fotografia digital (1988), o carbono sintético (1991), a *web* (1993) e as chamadas de vídeo em celular (1996).

Todos esses grandes avanços tecnológicos do fim do século XX passaram a acelerar-se cada vez mais com a influência dos paradigmas instaurados por duas invenções revolucionárias: os computadores (1945) e a internet (anos 1980). Essas duas novas tecnologias modificaram profundamente os meios pelos quais organizamos nosso tempo, partilhamos informações, nos comunicamos, trabalhamos e nos entretemos em momentos de lazer. Todas essas mudanças começam a fazer emergir novas formas de perceber a realidade, articular o pensamento e se relacionar com o mundo.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998, p. 17).

O pensador Pierre Lévy denomina esse novo campo cibercultura, agrupando no mesmo termo a cultura da informática, os novos hábitos cognitivos e a organização social correspondentes a essa sociedade que interage em

rede por meio dos ambientes da realidade virtual e suportes tecnológicos. O assunto da tecnologia, portanto, não nos interessa apenas pelos possíveis **usos** dos novos aparelhos a nossa volta, mas pelos **sentidos** que eles fazem emergir socialmente, reconfigurando diversas esferas de nossa vida. Esses novos sentidos são explorados e experimentados nos campos da arte de diversas maneiras e, assim, consequentemente, interessam ao ensino e aprendizagem das múltiplas linguagens artísticas.

Nos processos pedagógicos em Arte é interessante que tenhamos em perspectiva sempre duas abordagens para as questões envolvendo a tecnologia: **usos** e **sentidos**.

Quando pensamos sobre os **usos da tecnologia** nas aulas de Arte, referimo-nos às possibilidades de modos como os diferentes meios podem contribuir para três campos nos processos de ensino-aprendizagem: pesquisa, registro e compartilhamento das atividades realizadas.

No campo da pesquisa, podemos, por meio da internet e dos computadores, acessar muitos materiais complementares (textos, músicas, imagens, vídeos e *sites*) aos temas abordados em aula, instigando os alunos a realizar também as próprias pesquisas.

No campo do registro, podemos, com o uso de fotografias, vídeos e gravações de áudio, registrar atividades realizadas pelos alunos durante todo o processo das aulas. Ao pensarem os registros a partir de dispositivos tecnológicos, os estudantes, inevitavelmente, precisam entender e exercitar os modos específicos de expressão daquele dispositivo. Este é um recurso muito interessante, principalmente para dança, teatro e música que, por suas características performáticas, não deixam muitos vestígios dos modos pelos quais aconteceram e criam em seu registro possibilidades de interação entre linguagens interessantes.

A esfera do compartilhamento se refere à possibilidade gerada com *sites*, plataformas virtuais e internet de partilhar as atividades realizadas com outros alunos, pais e comunidade. Com isso pensamos uma dimensão diferente de acesso às atividades realizadas em aula e como isso se relaciona com o mundo a nossa volta, ou seja, diz respeito às novas formas de tornar pública uma obra artística.

Todos esses usos e recursos já nos colocam no âmbito central do diálogo da arte e da tecnologia: sua utilização pode parecer descompromissada, mas, inevitavelmente, coloca os estudantes diante de questões sobre as possibilidades de expressão e linguagem dessas novas tecnologias – por exemplo: o mero registro das atividades em foto, vídeo ou áudio pode gerar uma nova obra (fotográfica, fílmica ou auditiva). Pensar no modo como esse registro será elaborado e colocá-lo em prática pode ser um exercício de linguagem tecnológica: como nos apropriar conscientemente dessa linguagem? Segundo os eixos da Abordagem Triangular, **fazer** não é suficiente. Também é preciso **ler** e **contextualizar**.

Assim, quando pensamos os **sentidos da tecnologia** em relação à arte, temos em vista as diferentes transformações que a tecnologia fez emergir nos temas e linguagens artísticas. Nosso desafio passa a ser pensar de que modos é possível apreender os sentidos propostos na leitura dessas obras e seus contextos de realização: pensando além de suas utilidades práticas e de seus usos técnicos, muitas obras integram aparatos tecnológicos às suas formas, promovendo uma hibridização de elementos, explorando diferentes possibilidades de significação e relação com outras linguagens artísticas. Quais são os sentidos que emergem dessa relação? Como é possível apreendê-los? A resposta para essa pergunta não é óbvia, considerando que estamos completamente imersos no fenômeno que tentamos compreender. Um fenômeno que se atualiza rapidamente e impõe às artes novos paradigmas de leitura e realização. Trata-se, portanto, ao **ler e contextualizar**, muito mais de partilhar questões fundamentais do que promover respostas insuficientes e a um tema que se mostra complexo e exige, muitas vezes, a dissolução de fronteiras disciplinares em seu modo mais tradicional.

Como a tecnologia está inter-relacionada com a estrutura de nossa existência? Como vem modificando os processos mentais naturais, tornando-os menos disciplinares e específicos? Estas são questões cruciais. (BARBOSA, 2010).

Interações e diálogos entre arte e tecnologia

Pensar as relações entre arte e tecnologia no Ensino Fundamental é um trabalho delicado, considerando diferentes contextos e acessos de escolas e estudantes. Os assuntos dessa área, no entanto, são muito importantes no atual momento histórico em que todas as nossas relações parecem ser afetadas de forma direta ou indireta pelos avanços acelerados de diferentes tecnologias. A necessidade do pensamento sobre este fenômeno se torna cada vez mais urgente.

A dificuldade encontrada para os usos da Abordagem Triangular aplicada a este tema dizem respeito a reconfigurações impostas aos eixos fazer-ler-contextualizar. Dependendo dos diferentes acessos à tecnologia por parte dos estudantes e considerando os recursos disponíveis nas escolas, muitas vezes não é possível experimentar e produzir obras em que a tecnologia constitua o fundamento da própria linguagem artística. As noções de leitura e contextualização também são desafiadas pelo desconhecimento que possuímos dos processos de composição de muitas obras com elementos tecnológicos e dos próprios mecanismos de funcionamento dos suportes tecnológicos utilizados.

A abordagem de temas diversos deste universo é possível em muitas unidades do livro, em que as linguagens artísticas em questão mostram as relações de elementos tecnológicos nas obras de diversos artistas. De modo mais específico, no Bloco de Artes Integradas do 4º e 5º Anos, respectivamente Arte do Cinema e Arte Digital, a interface formada pelo binômio arte/tecnologia é o tema principal,

com suas produções e experimentações figurando como o centro dos objetos de estudo e experimentação.

O mais importante nas discussões sobre arte/tecnologia deve ser a busca por respeitar os contextos de diferentes acessos, promovendo o pensamento crítico sobre os efeitos da tecnologia, pois este é um fenômeno contemporâneo que deve acompanhar a vida dos estudantes do Ensino Fundamental de maneira inevitável.

De modo resumido, destacamos ainda algumas questões relacionadas a três temas recorrentes nos ambientes de integração arte/tecnologia que podem ajudar a contextualizar os usos e os sentidos em todo o livro. São eles: a **informação**, a **conexão em rede** e os **acoplamentos**. A **informação** é um tema muito importante pela quantidade infindável de informações em fluxo constante e acelerado gerado pelas novas mídias virtuais. Além do acúmulo e da troca de informações propiciada pelas novas mídias, todas as pessoas com acesso a internet e computadores minimamente equipados podem também se tornar produtoras de informações, que ficam disponíveis em *blogs* ou outros canais de informação online. Como isso afeta nossos modos de conhecer? Como organizar e gerenciar esse fluxo enorme de informações? Como controlar a qualidade dessas informações?

A **conexão em rede**, propiciada pela internet, permite a comunicação com diferentes partes do mundo de forma instantânea, modificando assim nossos entendimentos sobre tempo e espaço e, conseqüentemente, sobre a lógica das fronteiras territoriais e temporais. O pensamento em rede é o que permite pensar colaborações a distância e organizações complexas de colaboração. São exemplos disso, espaços como a Wikipédia, uma enciclopédia coletiva que pode ser modificada por qualquer pessoa, ou os jogos de realidade virtual em que muitas pessoas participam de um mesmo jogo de maneira simultânea. Existem, também, máquinas que podem ser operadas a distância com dispositivos computadorizados, fazendo com que a noção de presença seja reavaliada em muitos sentidos. Como essas possibilidades de criar redes podem contribuir para pensar coletividades e individualidades? Como contribuem para a maior integração dos indivíduos ou para seu maior isolamento?

Os **acoplamentos** dizem respeito à integração das máquinas ao nosso corpo para modificar nossas possibilidades de ação, o modo como lidamos com o mundo e como desenvolvemos nossas relações. O que parecia ficção científica há alguns anos começa a ganhar realidade, por exemplo, com os diversos aparelhos eletrônicos à nossa volta que servem como expansão da memória humana armazenando informações, ou as diferentes máquinas que servem como extensores dos membros humanos aumentando força, velocidade, precisão ou alcance das possibilidades de um corpo. Quais são os limites éticos para essa integração? Como esses acoplamentos modificam nossa relação com mundo? Como eles criam dependências ou geram facilidades para o corpo?

Além disso, todos os assuntos mencionados são passados por uma questão fundamental que diz respeito à condição de todas as pessoas na relação com a tecnologia. Ao mesmo tempo que experimentamos uma grande aceleração dos avanços ligados à tecnologia, também vivemos em um mundo em que existem diferenças gigantescas de acesso de diferentes grupos a todos esses meios técnicos. A não participação na constante atualização das novas tecnologias por muitas pessoas denomina-se exclusão virtual ou digital. Esse é um assunto de primeira ordem em muitas obras que procuram pensar o lugar da tecnologia no mundo contemporâneo.

Avaliação em Arte

Em geral, os processos de educação formal têm por principal objetivo que os estudantes aprendam não apenas os conteúdos e práticas relacionados às disciplinas, mas que se tornem conscientes, ativos e assumam também eles a responsabilidade por seus próprios processos de aprendizagem.

Para acompanhar a maneira como o aprendizado ocorre a partir do ensino proposto, os professores e escolas estabelecem diferentes maneiras de avaliar as práticas pedagógicas.

A avaliação nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem tem em geral, por objetivo principal, a verificação do caminho percorrido efetivamente pela turma entre o que foi planejado e perseguido pelo professor em suas atividades educativas dentro de uma disciplina (enquanto objetivos de ensino) e o que de fato o estudante conquistou no processo de aprendizagem.

Para integrar processos de avaliação no ensino de Arte é preciso considerar aspectos importantes do ensino e aprendizagem da área:

1. A identificação e o estabelecimento dos indicadores de qualidade: os processos de avaliação em Arte demandam o uso de indicadores específicos para a verificação da aprendizagem em diferentes dimensões dos objetos de conhecimento. Exemplos:

a) aferição de conteúdos adquiridos, que diz respeito à qualidade do que os estudantes demonstram ter apreendido em relação a determinados conteúdos específicos dos objetos de conhecimento, por exemplo, os indicados na BNCC, relacionados a: contextos e práticas, elementos da linguagem, matrizes culturais ou estéticas, materialidades, processos de criação ou sistemas da linguagem.

b) desenvolvimento da habilidade de reflexão crítica em relação aos conteúdos adquiridos, em que o foco é avaliar a complexidade e o aprofundamento das colocações elaboradas pelos estudantes em atividades de apreciação, leitura, contextualização e interpretação de trabalhos e manifestações das diferentes linguagens artísticas.

c) desenvolvimento de operações específicas de uma linguagem artística, em que o foco é avaliar a maneira mais ou menos inventiva como exploraram e aplicaram conceitos e técnicas conhecidos nas atividades específicas orientadas para o desenvolvimento de habilidades práticas e expressão pessoal.

2. A seleção de ferramentas de avaliação: selecionar ou desenvolver os recursos e ferramentas mais adequados para abordar cada indicador avaliado por meio das experiências pedagógicas e dos próprios registros realizados com base nessa escolha de ferramentas. São exemplos de recursos e ferramentas pedagógicas:

a) documentação pedagógica e seus registros: uma ferramenta para aferição de conteúdo pode ser, por exemplo, tanto o registro em áudio ou vídeo de uma conversa em roda sobre um tema como as anotações realizadas durante as atividades que evidenciem os processos vivenciados pela turma.

b) avaliação discursiva oral ou textual: realização de exercícios de leitura e interpretação de textos, vídeos e imagens nas modalidades texto ou conversa, com foco no desenvolvimento do discurso articulado do estudante. Por exemplo: ao explorar uma obra de arte, o professor pode criar perguntas com foco no reconhecimento de objetos do conhecimento específicos da linguagem artística, como a argumentação sobre o que aprendeu sobre as materialidades e os elementos específicos na obra em questão ou ainda sobre sua contextualização diante das matrizes culturais.

c) trabalhos práticos de criação em artes: para avaliar os aprendizados dos estudantes por meio de práticas artísticas, professores podem estabelecer propostas de criação individual, orientadas por disparadores. Por exemplo: o professor pode pedir que os estudantes desenvolvam um processo de criação que se manifeste como um trabalho prático de criação em artes a partir das materialidades, dos processos e dos elementos específicos da linguagem artística abordada.

3. A possibilidade de promover formas de avaliação integradas: buscar a forma ou a possibilidade de avaliação mais adequada para observar de maneira objetiva o processo de aprendizagem com foco nos indicadores previamente estabelecidos e registrados com o auxílio das ferramentas em uso. Por exemplo: em processos de educação em Arte, fazer a avaliação integrada pode permitir que, em uma atividade, sejam observadas simultaneamente a maneira como os estudantes desenvolvem os conteúdos teóricos e práticos aprendidos. Para isso é fundamental que o professor defina com clareza os objetivos de ensino em cada atividade proposta.

Assim, quando trabalhamos com avaliação no ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, a busca de indicadores de qualidade não pode deixar de passar por dois aspectos fundamentais diante das competências e conteúdos que a escola espera que os estudantes desenvolvam ou aprendam:

1. Indicadores de desenvolvimento (experiências e processos).
2. Indicadores de aquisição de conteúdo (conteúdo adquirido).

É preciso que o professor compare aquilo que é o desejo de aprendizagem para cada faixa etária diante de uma unidade de ensino com aquilo que de fato cada estudante conquistou em seu processo de aprendizagem, a partir de suas experiências e da consciência diante de seu próprio processo de aprendizado.

Essa comparação só pode acontecer de forma adequada se o professor conseguir estabelecer quais os critérios de qualidade a partir dos quais vai observar os indicadores e evidências estabelecidos. Ou seja: na realização de uma atividade pedagógica, o planejamento da aula deve apontar de antemão quais são os critérios de qualidade envolvidos na proposta, o que é qualidade evidenciada ao comparar o objetivo da proposta e a maneira como o estudante a realizou. Mais ainda: o que se entende por uma atividade bem desempenhada diante da proposta apresentada.

Assim, a ideia de uma avaliação em Arte oferece ao professor a possibilidade de abarcar uma multiplicidade de possibilidades e descobertas próprias da disciplina Arte, para além de uma progressão linear rígida de conteúdos. Isso significa que os processos de avaliação em Arte são absolutamente singulares, dizendo respeito às escolhas de pesquisa de cada estudante a partir de um ponto de partida comum de ensino, proposto pelo professor ao grupo. Nesse processo, cada estudante se apropria dos contextos e técnicas explorados de acordo com suas possibilidades. Dessa forma, a avaliação no ensino e aprendizagem em Arte deve buscar analisar a capacidade de elaborar conceitos e perspectivas a partir da retomada de processos de criação (coletivos ou individuais) em dinâmicas, práticas artísticas, contato e conhecimento de obras artísticas e pesquisas teóricas e práticas realizadas ao longo das aulas de música, dança, teatro, artes visuais e artes integradas.

As dinâmicas, obras e percursos propostos nesta Coleção não visam exclusivamente, e de forma dirigida, a uma progressão de conteúdos específicos que devem ser acumulados e que funcionam como pré-requisito para as unidades seguintes. Nessa concepção de ensino de arte, não se busca de forma prioritária o acúmulo de saberes técnicos ou da memorização de datas e códigos utilizados nas obras ou mesmo informações sobre os artistas (que poderiam ser aferidas de forma mais objetiva em ferramentas de avaliação escrita ou oral e provas de múltipla escolha, por exemplo). Para além do contato com

esses conteúdos, esta Coleção acompanha o movimento de letramento em artes, de modo que os percursos pedagógicos em Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental se constituam como possibilidade de aproximação das linguagens artísticas por meio da experiência, explorando diversos aspectos de cada uma das quatro linguagens e das artes integradas, numa tentativa de pensar e refletir sobre a arte e o mundo.

Por isso, recomendamos a utilização de três procedimentos para recolher os conteúdos da avaliação dos estudantes: **análise do portfólio e do livro didático como evidência, análise de outras evidências e indicadores e registro de reflexões dos estudantes.**

O primeiro procedimento, análise do portfólio e do livro didático como evidência, diz respeito a produções, registros e reflexões guardados no portfólio de cada aluno, bem como produzidos nas páginas dos livros desta Coleção.

Tanto a prática quanto a pesquisa indicam que os estudantes podem colocar em suas pastas [portfólio e livro didático], de forma útil, trabalhos em andamento, trabalhos completados, rascunhos e anotações sobre ideias com relação ao trabalho, avaliações e comentários feitos pelo estudante, professor e colegas, ensaios sobre o trabalho, fotografias e outros registros de fontes (BOUGHTON in BARBOSA, 2010, p. 380).

O segundo procedimento, análise de outras evidências e indicadores parte da avaliação dos outros registros que não aqueles elaborados pelos próprios estudantes. Esse leque amplo inclui as exposições e fenômenos artísticos realizados pela turma (apresentações de dança e teatro, por exemplo), os registros desempenhados pelo professor ao longo dos processos de ensino-aprendizagem em Arte, seja com fotos, seja com filmagens, e os métodos de multiplicação do estudante (a forma como o aluno compartilha as descobertas que aprendeu com seus colegas).

O terceiro procedimento é a própria reflexão do estudante. Por isso, encerramos os blocos de cada linguagem artística com a seção intitulada **Hora da reflexão**, que se configura como uma conversa coletiva partindo de perguntas disparadoras que retomam aquilo que foi experimentado. Essa conversa coletiva é a base para o processo de avaliação em Arte. É partindo da capacidade de elaboração coletiva das experiências, da exposição das próprias elaborações diante da turma, que o aluno pode articular as habilidades trabalhadas com as dimensões de conhecimento em arte.

Mas como avaliar as informações, obras e conteúdos elencados com esses três procedimentos? Como definir critérios para uma avaliação consequente em Arte?

Em termos gerais, existe uma tendência global para definir os critérios de avaliação em Arte. Existem diversas variantes, que costumam girar em torno de três categorias de critérios (BOUGHTON in BARBOSA, 2010, p. 381):

- 1) relativa habilidade de desenvolver e de interpretar um tema; no caso da Coleção que você tem em mãos, o debate interdisciplinar de cada unidade associado às práticas da linguagem artística em foco;
- 2) nível de especialização técnica;
- 3) relativa habilidade de atingir sensibilidade expressiva pessoal pelo uso de várias técnicas e processos.

Essas são as linhas gerais sugeridas para elaborar a avaliação das suas turmas ao longo do processo pedagógico em Arte. No entanto, consideramos de suma importância que todo esse processo se realize dentro de uma chave dialógica que, apropriadamente conduzida, pode revelar valiosas percepções para o processo de fazer arte.

Como forma de autoavaliação do processo de ensino, lembramos da importância de que cada professor

mantenha um diário pessoal para sua autoavaliação. Nesse caderno, é importante registrar metodologias, falas dos participantes, exercícios de criação, síntese de ideias e percepções acerca do que foi vivenciado.

Todo o material registrado pode ser retomado pelo professor em outras atividades ou ainda fornecer subsídios para ações futuras – como diários de processos pedagógicos que reúnam as práticas de todos, a partir do olhar, das ideias e dos repertórios de quem os registra.

Por isso, é preciso determinar, no início dos processos: com quem, como, por que e para que serão realizados esses registros, seja na forma escrita, audiovisual, por relatos orais ou por quaisquer outros modos de coleta de materiais para posterior utilização em situações de pesquisa individual ou coletiva de práticas educativas.

■ Organização da obra

Material impresso

Compreendendo que os processos de ensino-aprendizagem em Arte podem emergir do contato com diferentes linguagens artísticas, procedimentos e estratégias, de acordo com o percurso pedagógico estabelecido pelo professor de acordo com seu contexto, optamos por uma estrutura formalmente unificada, de modo a facilitar a escolha de caminhos e possibilidades para a relação com o material didático e o desenvolvimento da sua jornada pedagógica com as diferentes turmas.

A ideia, como exposta neste Manual, é compor um livro-mapa em que o professor possa escolher quais linguagens deseja trabalhar. O percurso artístico-pedagógico é construído pelo docente respeitando as habilidades e conhecimentos que se relacionam com sua formação e prática. O conceito de livro-mapa também possibilita a organização da experiência pedagógica de acordo com o contexto de cada turma.

Assim, cada livro é dividido em duas unidades, uma para cada semestre letivo. As unidades se organizam em blocos que enfocam as diferentes linguagens artísticas, sempre na mesma ordem: artes visuais, música, dança, teatro e artes visuais. Na unidade 2 de cada volume, inclui-se mais um bloco para tratar especificamente de artes integradas.

Estrutura das unidades

As unidades de cada volume estão articuladas em torno de temas transversais que perpassam todas as linguagens artísticas, sustentando as pesquisas e experimentações nas aulas de Arte, como será apresentado na seção **Temas, campos de experiência e macrotemas** deste Manual.

Nas aberturas de unidade, encontram-se os principais objetivos de aprendizado de cada um dos blocos que a compõem (**Nesta unidade você vai:**), perguntas para debate e uma ilustração inspirada nas obras, técnicas e experimentações apresentados nos blocos.

Os objetivos de aprendizado não pretendem indicar um percurso didático a ser seguido, mas podem auxiliar o professor em suas escolhas de planejamento.

As perguntas para debate relacionam-se aos temas norteadores e objetivam estimular uma conversa entre os estudantes e o professor, de maneira que se possa explorar os conhecimentos prévios da turma e aproximá-la dos conteúdos trabalhados na unidade. Esse debate permite, também, uma inter-relação entre as linguagens artísticas, sem, no entanto, criar uma relação de dependência entre elas, preservando as escolhas do professor a respeito dos campos de conhecimento em Arte que deseja abordar.

Esse conjunto de informações visa despertar a curiosidade das crianças, levando-as a questionamentos a respeito de manifestações, técnicas e dinâmicas nas diferentes linguagens.

Os blocos que compõem as unidades se dividem em quatro seções: **Vamos começar**, **Que arte é essa?**, **Como é feita essa arte?** e **Vamos experimentar**. Essa estrutura tem como referência a Abordagem Triangular e procura contemplar o tripé conceitual “ler, fazer e contextualizar”.

Vamos começar

Seção que traz sempre uma proposta de aproximação prática aberta, que inicia o percurso da linguagem artística desenvolvido no bloco. Nesse momento, os estudantes entram em contato com a linguagem artística por meio de

atividades práticas que procuram sensibilizá-los a respeito do que será estudado. Assim, começam a se desenhar as práticas de “fazer” e “contextualizar”, dentro de um terreno pouco normativo de técnicas e referências. Pretende-se, com base nessas experimentações, despertar o interesse epistemológico da turma a respeito daquele determinado campo de pesquisa em arte.

Que arte é essa?

Nessa seção, apresentamos uma ou mais obras de arte que se relacionam com o tema e a linguagem trabalhadas no bloco. O trabalho inicia sempre com a leitura coletiva da obra, encaminhada por meio das perguntas contidas no box **De olho na arte**. Em seguida, apresentam-se mais informações sobre a obra e o artista, podendo haver ainda atividades individuais e coletivas.

A turma é convidada a apreciar essas obras, tecendo relações entre seus aspectos formais, seu contexto de criação e a história do artista ou coletivo de artistas que realizaram aquele trabalho. Objetiva-se também permitir ao estudante que associe as experimentações livres que desempenhou no início do bloco com a leitura da obra, construindo pontes cognitivas entre a experiência e a fruição em Arte. Assim, contempla-se prioritariamente dois eixos da Abordagem Triangular: “ler” e “contextualizar”.

Como é feita essa arte?

Essa seção desenvolve o debate e a reflexão em torno dos aspectos formais e modos de produção daquele determinado estilo, abordagem e/ou conceito utilizado nas obras e linguagens artísticas exploradas. O foco aqui está no eixo “contextualizar” da Abordagem Triangular.

Vamos experimentar

Trata-se de sugestões de atividades-síntese, propostas que associam os diversos campos trabalhados no bloco por meio de dinâmicas lúdico-pedagógicas que exploram a linguagem artística, as obras de referência e/ou o debate temático da unidade. As atividades são descritas passo a passo, possibilitando que o estudante apreenda técnicas por meio da criação artística que está realizando. Aqui, o foco está novamente no “fazer” e “contextualizar”, durante a produção, e no “ler” e “contextualizar”, nos momentos de apreciação dos trabalhos dos colegas e na conversa coletiva.

Hora da reflexão

Essa seção aparece sempre ao final das seções de atividades práticas (**Vamos começar** e **Vamos experimentar**) e tem o objetivo de levar os estudantes a refletir e debater os processos criativos que acabaram de vivenciar.

Esse exercício de argumentação e reflexão em grupo é fundamental para sedimentar os conhecimentos adquiridos durante as propostas, além de contribuir para que os estudantes ganhem confiança para defender seus pontos de

vista e se expressar em público, partilhando suas conquistas e fragilidades.

Quando situada ao final das seções **Vamos experimentar**, adquire um caráter de conclusão, revisitando aspectos desenvolvidos em todo o bloco e procurando incentivar os estudantes a ativar memórias, a observar o próprio aprendizado e o dos colegas e a definir pontos que foram apreendidos mas que ainda não haviam sido nomeados por eles.

A mediação do professor é essencial para criar um ambiente favorável à troca de ideias, garantindo que todos se sintam acolhidos e respeitados. Por isso, sempre enfatize a importância de esperar a vez de falar, ouvir o que os colegas têm a dizer, respeitar aqueles que não quiserem se manifestar e apoiar aqueles que tenham vivido experiências menos confortáveis durante a atividade.

Nessa faixa etária, é comum que as crianças se sintam muito valorizadas quando suas falas são registradas em um cartaz ou painel que possa ser lido por todos, desde que devidamente identificadas as autorias. Caso você opte por fazer esse tipo de registro público, lembre-se de que esse material pode ser utilizado em exposições e reuniões com familiares e responsáveis como uma ferramenta importante para tornar visíveis os processos de aprendizagem do grupo.

Dica(s)

Boxes de dicas específicas que se inserem nas seções de atividades práticas. De caráter mais direto, servem de apoio para a realização de dinâmicas e propostas que a Coleção apresenta.

Glossário

Verbetes simples e diretos para explicar termos que possam dificultar a compreensão da leitura.

Para ler / Para acessar / Para ouvir /

Para assistir / Para visitar

Boxes de sugestões de livros, *sites*, CDs, filmes, museus e outras referências para os estudantes complementarem seus estudos sobre o tema e as linguagens artísticas pesquisadas.

Passeando pelo passado

Presente apenas nos volumes 3, 4 e 5 da Coleção, esse box trata dos aspectos históricos referentes às técnicas, obras e abordagens apresentadas nas seções **Que arte é essa?** e **Como é feita essa arte?**

Vamos falar sobre...

Com uma ocorrência por unidade em todos os volumes da Coleção, esse box orienta um breve debate sobre alguns temas contemporâneos relevantes para a vida em sociedade. Trabalhando com atividades orais e de pesquisa, visa levar os estudantes à reflexão sobre suas atitudes dentro de seu contexto social.

Conectando saberes

Ao final de cada unidade são apresentadas atividades que abrem espaço para uma prática interdisciplinar inspirada em alguma abordagem realizada nos blocos.

Assim, uma abordagem sobre as representações dos sons que foi trabalhada no bloco de música pode desencadear uma pesquisa sobre onomatopeias, mobilizando conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo.

Material digital do professor

Complementa o trabalho desenvolvido no material impresso, com o objetivo de organizar e enriquecer o trabalho docente, contribuindo para sua contínua atualização e oferecendo subsídios para o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Neste material, você encontrará:

- Orientações gerais para o ano letivo.
- Quadros bimestrais com os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser trabalhadas em cada bimestre.
- Sugestões de atividades que favoreçam o trabalho com as habilidades propostas para cada ano.
- Orientações para a gestão da sala de aula.
- Proposta de projetos integradores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares.
- Sequências didáticas para ampliação do trabalho em sala de aula.
- Material de áudio.

Temas, campos de experiência e macrotemas

Temas transversais e interdisciplinaridade

Os conteúdos apresentados nas unidades da Coleção abordam temas cujas escolhas foram baseadas na interdisciplinaridade, perpassando as diferentes áreas de conhecimento e campos de experiência.

É sabido que a definição do termo “interdisciplinaridade” provoca muitas divergências no campo científico. Não pretendemos nos aprofundar nesse debate, mas entendemos que essa dificuldade acontece em função da natureza fronteira do conceito. No entanto, destacamos que entendemos a interdisciplinaridade como uma tentativa de relacionar objetos de conhecimento de componentes curriculares distintos.

A BNCC, ao agrupar as disciplinas em quatro áreas de conhecimento, pretende favorecer a comunicação entre os componentes curriculares em uma proposta interdisciplinar. Seguindo essa lógica, esta Coleção entende que a interdisciplinaridade é o esforço para estabelecer o diálogo entre os componentes curriculares das diferentes áreas.

Os temas das unidades e a natureza da linguagem artística trabalhada potencializam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. De forma objetiva, a seção **Conectando saberes** demonstra esse esforço. Lembremos que o ato criativo é uma ação complexa que conecta fragmentos de diferentes campos do conhecimento. Assim, cada linguagem demanda conhecimentos técnico, histórico, social, corporal, entre outros:

A arte e o seu conhecimento semiótico são traduzidos em atitudes interdisciplinares que, do todo às partes e das partes ao todo, forma um universo paralelo de compreensão da existência humana – e que, às vezes, apresenta-se com tal legitimidade que ocupa o espaço do real: aqui e agora, na linguagem. (RIZOLLI, 2016, p. 923).

Portanto:

Não basta ensinar Arte com horário marcado, mas é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo. O raciocínio inverso também é verdadeiro; isto é, não basta termos a Arte incluída transversalmente no currículo, é necessário estudarmos Arte de maneira focal, aprofundada. (BARBOSA, 2008, p. 26).

Considerando essa compreensão da arte, os temas elencados para as unidades da Coleção constituem “guarda-chuvas” para que os professores tenham a autonomia na construção da interdisciplinaridade, tendo em mente que:

Não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo na sala de aula. É necessário um projeto conjunto, que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como; enfim comunalidade de objetivos e ações. Mas, principalmente se faz necessária a constante revisão conjunta de resultados. (BARBOSA, 2008, p. 4).

Temas e campos de experiência nos volumes de 1º e 2º anos

Entendemos que os anos iniciais do Ensino Fundamental exigem dos professores o cuidado e a atenção para com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, é importante que as mudanças sejam introduzidas de maneira cuidadosa e gradual, acolhendo as crianças ao longo de todo o processo. No que se refere à Educação Infantil, a BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, como forma de garantir à criança os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 40).

Os conteúdos de Arte não podem estar alheios a esses cuidados. Por essa razão, as unidades dos livros dos 1º e 2º anos estão em correspondência com os campos de experiência apontados pela BNCC ao longo da Educação Infantil. Seus temas são orientados a partir da lista de conhecimentos elencados na BNCC como essenciais para a transição ao Ensino

Fundamental. Pretende-se, dessa forma, sedimentar habilidades e contribuir com essa transição.

A unidade 1 do livro do 1º ano, intitulada **Eu e o mundo**, lida com o campo “O eu, o outro e o nós”, cujo objetivo é trabalhar a interação entre a criança e seus pares. Os temas trabalhados em cada linguagem apontam para descobertas sobre os limites entre o corpo da criança e o corpo dos colegas. Também explora as histórias individuais e sociais. Esses temas trabalham, portanto, com a dimensão da construção da individualidade e a interação dessa individualidade com o coletivo. Na unidade 2, **Corpo em movimento**, trabalhamos o campo “Corpo, gesto e movimento”. É necessário lembrar que a construção da corporeidade é um tema central ao longo da Educação Infantil. Por meio do seu corpo a criança experiencia o mundo. De maneira lúdica e coletiva, as linguagens artísticas exploram temas e conteúdos que contribuem para a ampliação dos repertórios de movimentos, de forma a ampliar as possibilidades de expressão e comunicação da corporeidade infantil.

A primeira unidade do livro do 2º ano intitula-se **Arte de todos os jeitos**, em consonância com o campo “Traços, sons, cores e formas”. No universo escolar, pretende-se promover o convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, desenvolvendo o senso crítico, o conhecimento de si, dos outros e da realidade a sua volta. Os temas e conteúdos da unidade giram em torno das possibilidades expressivas dos sons, das formas e dos movimentos. A unidade **Arte e transformação**, dialoga com o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Entende-se que a instituição escolar deve promover oportunidades para que a criança dê vazão a sua curiosidade e investigue a relação entre espaço e tempo, por isso, as linguagens artísticas, nessa unidade, também propõem uma postura de investigação. Os temas indagam os limites do fazer artístico e exploram os sons ambientes, a brincadeira e os materiais usados na produção como forma de despertar a curiosidade sobre como fazemos e expressamos nossa arte.

O campo de experiência “Oralidade e escrita” não foi contemplado com uma unidade própria. Entendemos que as linguagens artísticas estão sempre em diálogo com os processos de alfabetização e letramento, ampliando os limites das linguagens verbal e não verbal, como explicitado na própria BNCC:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2018, p. 199).

Assim, as atividades buscam relacionar símbolos e representações próprios de cada linguagem, dialogando dire-

tamente tanto com a alfabetização, ou seja, com a aquisição de códigos da linguagem escrita, como contribuindo e promovendo letramentos múltiplos.

Além disso, a afinidade com o processo de alfabetização linguística é também percebida na forma composicional dos textos apresentados na Coleção: os livros dos anos iniciais, respeitando as primeiras etapas da alfabetização, são escritos em letras maiúsculas, ou em caixa-alta, diferentemente dos livros de 3º ano em diante, escritos em letras minúsculas, ou em caixa-baixa.

Temas e macrotemas nos volumes de 3º, 4º e 5º anos

Os livros dos 3º, 4º e 5º anos atendem a uma lógica diferente daquela dos livros dos 1º e 2º anos. Como pontuamos, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica está voltada à transição da Educação Infantil para essa etapa de escolarização. Nos 3º, 4º e 5º anos, deverá ocorrer a consolidação dos conhecimentos anteriores e a ampliação das práticas de linguagem e de experiência estética e multicultural.

Essa concepção está expressa na organização das unidades. Nos livros dos 3º, 4º e 5º anos, partimos de três macrotemas transversais que abarcam questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. São eles: natureza e trabalho; espaço e movimento; memória e sociedade. A partir dessas temáticas amplas, desdobramos os temas das unidades de cada ano.

O tema da primeira unidade do livro do 3º ano, **Como contar uma história**, dialoga com o macrotema memória e sociedade, tratando da história cultural que a arte pode indicar a partir de seus elementos. Figurino e indumentária, a constituição dos instrumentos musicais, materiais usados para a criação artística são elementos que trazem intenções e significados intrínsecos e, portanto, memórias de suas culturas de origem, que se manifestam através de cada fazer artístico. A segunda unidade do 3º ano, **Como criar arte com o corpo e o espaço**, dialoga com o macrotema espaço e movimento. Lembremos que a corporeidade ainda é um elemento em construção nessa faixa etária. Assim, o fazer artístico explora e amplia as possibilidades corporais através das noções de: coreografia, em dança; mímica, em teatro; percussão corporal, em música; e relação do corpo no espaço, em artes visuais.

O livro do 4º ano retoma o macrotema memória e sociedade em sua primeira unidade, **Arte e natureza se misturam**, que dialoga com o macrotema natureza e trabalho. Entendendo trabalho como ação humana que gera modificações, a arte pode ser compreendida como trabalho em sua relação com as matérias-primas. Assim, a relação entre a arte e a natureza é explorada em cada linguagem artística. A representação de animais e elementos naturais através do corpo, os sons da natureza como fonte de criação musical,

a manipulação de elementos naturais na produção de tinta, por exemplo, são formas de experimentar a relação entre arte e natureza nessa unidade. A segunda unidade, **Diversidade, participação e cultura popular**, dialoga com o reconhecimento do patrimônio artístico nacional e internacional em sua multiplicidade, apresentando, por meio dele, diferentes visões de mundo e sociedade. As linguagens artísticas abordam a cultura popular e suas formas de registro, com especial atenção para a tradição oral.

O livro do 5º ano tem, em sua primeira unidade, **Arte que transforma os lugares**, a retomada do macrotema espaço e movimento. Essa temática é explorada por meio das diversas interações que cada linguagem pode produzir em sua relação com o espaço. Conteúdos conceituais das linguagens, como a relação do corpo e do espaço no teatro, do movimento no espaço em dança, são explorados de forma mais profunda. As artes visuais e a música vão abordar essa relação a partir de obras e artistas que usam essa interação na sua produção. Por fim, a última unidade do 5º ano, **Arte e sociedade**, busca dialogar com a con-

temporaneidade e inserir a arte no contexto do aluno. O macrotema explorado é, mais uma vez, memória e sociedade, oferecendo ao estudante a oportunidade de refletir sobre a relação da arte com o mundo e sobre a sua própria relação com a arte.

Enfim, entende-se que a defesa da interdisciplinaridade acontece sob a égide da necessidade de diálogo entre vários campos de conhecimento:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2003, p. 89).

A disciplina Arte e suas múltiplas linguagens – artes visuais, dança, música, teatro, artes integradas – são um campo de conhecimento essencialmente interdisciplinar. Dessa forma, a partir de temáticas transversais propostas em cada unidade, a coleção faz um convite às práticas interdisciplinares.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

Unidade 1 – Eu e o mundo		
Bloco 1 – Artes visuais		
Tema	Retrato e autorretratos	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>Na atividade individual de experimentação que abre o bloco (EF15AR05), os estudantes farão desenhos para representar as formas das partes de seu rosto (EF15AR04) em uma folha de papel. Pela observação de sua imagem em um espelho, poderão identificar e reconhecer as formas das partes de sua face (EF15AR02), finalizando o processo com uma conversa coletiva (EF15AR06) para apreciar os desenhos dos colegas e refletir sobre o ato de desenhar as formas dos rostos.</p> <p>A proposta de leitura de imagem da obra <i>Autorretrato</i>, de Pablo Picasso (EF15AR03), convida os estudantes à apreciação de um autorretrato com base em seu repertório pessoal, explorando os elementos da forma composicional da obra (EF15AR02). Constroem-se conceitos básicos acerca do que sejam retrato e autorretrato, bem como seus contextos de produção (EF15AR01) (EF15AR07).</p> <p>A última atividade do bloco propõe a criação individual (EF15AR05) de autorretratos de imaginação por meio da linguagem expressiva do desenho (EF15AR04), seguida por apreciação coletiva com os colegas (EF15AR06).</p>

Bloco 2 – Música

Tema	Sons corporais e intensidade do som	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>Materialidades (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>Notação e registro musical (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>Processos de criação (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>Os estudantes vão experimentar as sonoridades do próprio corpo (EF15AR15) para compreender o potencial de comunicação de seus sons. Os sons do corpo são elementos que expressam sentimentos e sensações para além das palavras.</p> <p>Por meio dessa compreensão, eles terão acesso ao repertório infantil de Hélio Ziskind (EF15AR13) e criarão referências gráficas para a representação de sons corporais que preenchem nosso cotidiano (EF15AR16).</p> <p>Ao perceberem a variedade desses sons corporais, os estudantes atentarão para a diferença entre intensidades (EF15AR14). Por fim, a última atividade da seção consolida o aprendizado desenvolvido.</p> <p>Os estudantes vão explorar seu potencial criativo ao criar e desenvolver improvisos com base no mapa sonoro dos sons do corpo (EF15AR17). Nesse exercício, a turma deverá associar a intensidade dos sons (EF15AR14) à representação gráfica dessa característica (EF15AR16). Para isso, é preciso que os estudantes estejam atentos às noções de proporção e comparação na representação gráfica das sonoridades escolhidas (EF15AR23).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Os exercícios propostos podem ajudar a consolidar traços da corporeidade das crianças. Assim, aproveite a oportunidade para falar sobre algumas das funções do corpo humano. Pergunte de forma a provocar a curiosidade dos estudantes sobre as origens de alguns dos sons do corpo humano e de que forma os produzimos.	

Bloco 3 – Dança

Tema	Perceber o movimento ao redor	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>DANÇA Contextos e práticas (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p>	<p>Os estudantes são convidados a perceber e refletir sobre como as coisas se movem à sua volta (EF15AR08) e as diferentes qualidades desses movimentos. Eles também vão explorar seus movimentos de forma lúdica com base na relação com os outros corpos e objetos presentes no espaço (EF15AR10). Em seguida, por meio da apresentação de alguns trechos do pensamento de Kazuo Ohno sobre a dança (EF15AR08), eles também experimentarão algumas qualidades específicas de tônus e organização do movimento, guiados por imagens da natureza (EF15AR11).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>Processos de criação (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p>	Por fim, realiza-se uma reflexão sobre as diversas possibilidades de movimento realizadas pelo corpo humano (EF15AR12) e a impressão dos estudantes sobre sua movimentação na vivência das práticas propostas.
Bloco 4 – Teatro		
Tema	Folclore brasileiro e princípios da interpretação	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>TEATRO Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Por meio de brincadeiras tradicionais próximas de seu universo de vivência (EF15AR24), os estudantes relacionam regras de jogo com elementos expressivos do teatro, explorando os diferentes usos que cada brincadeira exige do corpo, da voz e da relação entre os alunos (EF15AR19). Depois, é sugerido que se pesquise em casa outras brincadeiras tradicionais com familiares, aproximando as brincadeiras do conceito de cultura (EF15AR25). Durante a apreciação de diversas encenações da lenda do Curupira, os estudantes exploram e comparam diferentes escolhas da linguagem teatral (EF15AR18), além de coletivizar conhecimentos prévios sobre essa lenda do folclore brasileiro (EF15AR25). Segue-se um jogo teatral expressivo de interpretação da personagem do Curupira, por meio da imitação e do faz de conta (EF15AR21) (EF15AR22), em um jogo teatral narrativo baseado em elementos do folclore brasileiro (EF15AR20). Na seção Como é feita essa arte?, o conceito de interpretação é debatido, identificando e nomeando elementos da interpretação ligados a brincadeiras (EF15AR19). Em seguida, os estudantes fisicalizam personagens que costumam interpretar nas brincadeiras (EF15AR20). Essa seção também debate a relação entre folclore, comunidade e cultura (EF15AR25). Os jogos teatrais propostos nas seções finais exploram lendas diversas do folclore brasileiro, tanto aprofundando as possibilidades expressivas, coletivas e individuais, através da interpretação das personagens do folclore, quanto exercitando a imaginação ao longo das improvisações (EF15AR18) (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22). Por fim, é solicitado que o estudante recolha com as pessoas mais velhas lendas da sua família e comunidade (EF15AR24) (EF15AR25) para depois recontá-las para o restante da turma (EF15AR18) (EF15AR19).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	O tema do folclore normalmente é explorado em outras disciplinas, sobretudo nas aulas de História e Literatura. Este é um campo potente de relação interdisciplinar que pode ser aprofundado e desdobrado com base nas pesquisas deste bloco.	

Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Formas e cores na pintura corporal	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Como forma de aproximação do tema da unidade, a atividade que abre o bloco propicia aos estudantes refletir sobre os aspectos de cor e forma em pinturas corporais e explorá-los em atividade prática (EF15AR02) (EF15AR05), que consiste na realização de pintura e desenho sobre imagens de silhuetas de corpo humano (EF15AR04).</p> <p>O exercício da proposta coletiva de observação e análise de imagens fotográficas de pinturas corporais feitas por indígenas do povo Mebêngôkre Kayapó (EF15AR01) visa ao contato com essa manifestação cultural de matriz indígena (EF15AR03) (EF15AR25). Buscando aprofundar as descobertas realizadas durante a leitura de imagem, sugere-se a leitura coletiva do texto da seção Como é feita essa arte? para promover o acesso a informações sobre algumas das características da pintura corporal como forma de expressão artística (EF15AR01) (EF15AR02).</p> <p>Por fim, a experimentação de processos, materiais e modos de fazer se desdobra em dois momentos: atividade coletiva de produção de tintas com elementos naturais e atividade em dupla de criação de pintura corporal com essas mesmas tintas (EF15AR04) (EF15AR05). A proposta é finalizada com apreciação coletiva das pinturas (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Ciências (fabricação de tintas); Geografia (contextualização dos territórios Kayapó).	

Conectando saberes – Plift pleft ploft

Tema	Onomatopeia	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA Notação e registro musical (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>Processos de criação (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>TEATRO Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>Para pesquisar o recurso da onomatopeia, os estudantes explorarão diferentes maneiras de ler os sons que as palavras representam, analisando os sons cotidianos apresentados nas onomatopeias e suas muitas sonoridades (EF15AR17), bem como seus diferentes grafismos e os efeitos de sentido que criam (EF15AR16). Para concluir, em duplas, as crianças deverão representar uma cena criando uma sequência de movimentos inspirados em uma história em quadrinhos (EF15AR23), ao explorar seu repertório corporal e sua criatividade (EF15AR20), enquanto o restante da turma realiza os sons da cena (EF15AR17).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A seção dialoga diretamente com o conteúdo “figuras de linguagem” da disciplina de Língua Portuguesa, tendo a onomatopeia como eixo das experimentações do bloco.	

Unidade 2 – Corpo em movimento

Bloco 1 – Artes visuais

Tema	Representação do corpo em movimento em esculturas de argila	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>Visando aguçar a percepção dos estudantes em relação às formas do corpo em movimento (EF15AR02), propõe-se uma atividade individual de criação de três bonecos tridimensionais por meio da modelagem em argila (EF15AR04) (EF15AR05), com o desafio de mostrar diferentes posições do corpo humano em movimento. A proposta é seguida pela atividade coletiva de apreciação e contextualização da obra <i>Casamento da artista Ciça</i> (EF15AR01) (EF15AR07), explorando a importância da modelagem em argila (EF15AR01) na arte popular brasileira (EF15AR03), nomeadamente na região Nordeste. Para aprofundar e conectar os conceitos e as práticas previamente vivenciados, propõem-se uma atividade coletiva (EF15AR05) de criação de esculturas (EF15AR04) que envolva a composição de cenas com os bonecos de argila previamente criados pelos estudantes. O objetivo específico da proposta é resgatar o repertório de formas de corpos em movimento (EF15AR02) previamente estudados no bloco, estimulando a criação de soluções formais e técnicas para a proposta com base na experimentação com os materiais e ferramentas utilizados (EF15AR04).</p>

Bloco 2 – Música

Tema	Cantos de trabalho; movimento, pulsação e duração	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA</p> <p>Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>Materialidades (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>	<p>Os estudantes identificarão o uso do corpo como forma de compreensão sobre a execução musical. Assim, os exercícios iniciais estimularão a percepção das diferentes expressões corporais nos mais diversos contextos musicais (EF15AR13). Além disso, através do movimento, eles começarão a se relacionar com conceitos como pulsação, métrica e ritmo (EF15AR14).</p> <p>A vivência corporal desses conceitos levará o estudante a se aproximar dos cantos de trabalho, manifestação cultural com pouca propagação nos meios de comunicação de massa (EF15AR13). Como forma de desenvolver a experiência corporal do pulso, o estudante terá a oportunidade de conhecer uma tradicional cantiga do universo infantil (EF15AR24).</p> <p>A vivência do movimento e da pulsação conduzirá ao aprendizado de um elemento constitutivo da música: a duração (EF15AR14).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>Notação e registro musical (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>	<p>Esse conceito é experimentado através do movimento corporal e também por meio de gráficos visuais que correspondem a variações da notação musical (EF15AR16). Por fim, o fechamento do bloco coordena duas habilidades. Os estudantes deverão trabalhar com a cantiga aprendida, atentando para a dinâmica do jogo infantil (EF15AR24). Ao fazer a passagem de copos, na brincadeira, os estudantes estarão atentos à importância de manter o pulso (EF15AR14) e, ao mesmo tempo, experimentarão um fazer musical com base na sonoridade de objetos cotidianos (EF15AR15).</p>
--	---	---

Bloco 3 – Dança

<p>Tema</p>	<p>O movimento como fundamento da dança</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>DANÇA Contextos e práticas (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. Elementos da linguagem (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. Processos de criação (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>A ênfase nesse bloco recai sobre a ideia de movimento e como ele acontece no corpo humano. (EF15AR12). Os estudantes são convidados a refletir sobre a representação do movimento em fotos e sobre a ausência das dimensões dinâmicas do tempo (duração) e espaço (deslocamento) na linguagem fotográfica (EF15AR23). Em seguida, partindo dessas reflexões, os estudantes vão explorar de maneira lúdica a dinâmica da relação entre ficar parados e se moverem (EF15AR10). Os estudantes, então, são convidados a refletir sobre a importância do movimento no desenvolvimento corporal, no conhecimento do mundo e no desenvolvimento da própria identidade por meio do espetáculo <i>Têtes à Têtes</i>, da Companhia Maria Clara Villa-Lobos (EF15AR08), que mistura dança, teatro, animação e recursos tecnológicos em cena. São apresentadas também algumas estruturas corporais que, em sua interação, fazem acontecer o movimento no corpo humano. Os estudantes, então, perceberão seu próprio corpo brincando de mensurá-lo com objetos do espaço (EF15AR09). Para finalizar, os estudantes vão explorar formas de representação do movimento pelo espaço (EF15AR11), brincando com a ideia de registro fotográfico do movimento.</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>É possível traçar pontes interdisciplinares com Ciências em questões relacionadas ao corpo humano, suas partes, estruturas e funcionamento.</p>	

Bloco 4 – Teatro

Tema	Expressão corporal; contos de fada de matriz europeia	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>TEATRO</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>ARTES INTEGRADAS</p> <p>Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>O bloco se inicia com uma investigação teórico-prática das possibilidades expressivas do corpo e do tamanho que ele ocupa no mundo, explorando elementos da teatralidade da vida cotidiana (EF15AR19), ao investigar, em um jogo coletivo, os gestos que fazemos com nosso corpo no dia a dia, o que desenvolve a capacidade expressiva do corpo (EF15AR20) (EF15AR22). Desse repertório, parte-se para a apreciação dos espetáculos da Cia. Le Plat du Jour (EF15AR18), baseados nos contos de fada de matriz europeia (EF15AR24) (EF15AR25). Dessa apreciação, os estudantes realizarão um jogo teatral coletivo de composição de imagens corporais por meio da narrativa dos contos de fada, mobilizando todo o aparato expressivo, a capacidade de imaginação e as possibilidades de composição do corpo e do coletivo (EF15AR19) (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22).</p> <p>Por fim, será realizada mais uma rodada de jogos teatrais que possuem como foco a expressão corporal e a capacidade de composição coletiva (EF15AR19) (EF15AR22), seguida de uma conversa de contextualização que discutirá questões ligadas ao corpo e à sua expressividade (EF15AR22).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	O tema dos contos de fada de matriz europeia geralmente é explorado em outras disciplinas, sobretudo nas aulas de História e Literatura. Este é um campo potente de relação interdisciplinar que pode ser aprofundado e desdobrado com base nas pesquisas deste bloco.	

Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Representação do corpo em movimento	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>ARTES INTEGRADAS Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>Como forma de sensibilizar o grupo para o exercício da observação focada nas formas do corpo em movimento (EF15AR02), propõe-se, primeiramente, uma atividade coletiva (EF15AR05) de uso da fotografia para registrar movimentos realizados pelos estudantes durante as brincadeiras que costumam fazer na escola, seguida por uma conversa sobre o processo realizado (EF15AR06).</p> <p>A investigação de representações das formas do corpo humano em movimento (EF15AR02) prossegue por meio da atividade coletiva de leitura apreciativa e contextualização (EF15AR01) de uma imagem da pintura a óleo <i>Jogos Infantis</i>, de Bruegel, o Velho (EF15AR07), exercício que pode ser contextualizado e aprofundado com a leitura coletiva do texto sobre materiais e processos de criação na pintura (EF15AR01). Para finalizar a proposta geral, o grupo vai fotografar (EF15AR26) brincadeiras feitas por outros colegas na escola a partir da exploração de imagens. Com base nas fotografias dos movimentos do corpo (EF15AR02), os estudantes serão incentivados à reflexões.</p>

Conectando saberes – O corpo: formas e medidas

Tema	Formas e medidas do corpo	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p>	<p>As formas e as partes do corpo humano, bem como sua mensuração por meio de unidades de medida não convencionais, elaboradas em conexão com as linguagens artísticas (EF15AR23), são os eixos desta seção.</p> <p>Os estudantes são convidados a realizar uma composição de um corpo humano com recortes de jornais e revistas, explorando a técnica da colagem (EF15AR04) (EF15AR05), e em seguida há a apreciação e conversa coletiva sobre os corpos inventados pela turma (EF15AR06). Depois, cada estudante medirá partes do seu corpo com barbante, o que possibilitará um debate coletivo sobre questões ligadas às singularidades de cada corpo (EF15AR12).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>DANÇA Processos de criação (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Esta seção reúne elementos de Artes Visuais, Dança, Matemática (medidas não convencionais) e Ciências (corpo humano).	
Bloco 6 – Artes integradas		
Tema	Arte circense	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>MÚSICA Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>TEATRO Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>	<p>A arte circense é híbrida, englobando elementos de inúmeras linguagens artísticas na sua composição (EF15AR23). A aproximação com a arte circense inicia-se neste bloco com uma introdução ao universo do palhaço e sua contextualização (EF15AR18), seguida de experimentação de algumas rotinas de palhaçaria, que se realizam como jogos teatrais em que os estudantes utilizarão objetos e situações cotidianas em suas esquetes (EF15AR19) e explorarão suas possibilidades criativas por meio do corpo e da voz (EF15AR22), dentro de uma dinâmica colaborativa de improviso teatral (EF15AR20). Na sequência, ao longo da seção Que arte é essa?, os estudantes terão a oportunidade de apreciar a lona do circo Zanni, além de conhecer atrações, artistas e modalidades mais comuns nos circos (EF15AR18). Depois, a turma é convidada a apreciar um cartaz de circo (EF15AR01), para posterior criação coletiva de cartazes de circo (EF15AR05), analisando e explorando a forma de expressão típica desses cartazes (EF15AR04). É abordada a história do circo no Brasil (EF15AR25), que tem em sua gênese uma profunda relação com os povos ciganos. É solicitado aos estudantes que recolham com familiares mais velhos histórias antigas de circo e como essa forma artística marcou a formação simbólica dessas pessoas (EF15AR24). Os estudantes são convidados a apreciar uma música sobre circo (EF15AR13), explorando a relação entre os elementos do circo e a musicalidade (EF15AR14), além de personagens e palavras referentes ao universo circense que participam da letra. Como encerramento do bloco, são realizadas duas dinâmicas, relacionadas ao repertório físico da turma. Primeiro, experimenta-se o movimento da cambalhota (EF15AR19) para uma apresentação de faz de conta de acrobacia de solo (EF15AR21), explorando as capacidades expressivas do corpo (EF15AR22).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>Elementos da linguagem (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>A segunda dinâmica parte de uma brincadeira de faz de conta com a figura do equilibrista (EF15AR21), com os estudantes preparando sua apresentação equilibrados numa fita-crepe colada no chão, através da expressividade corporal e imaginação (EF15AR22).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>Este bloco explora alguns movimentos físicos, como a cambalhota, e a capacidade de equilíbrio das crianças, conteúdos comuns com a disciplina de Educação Física.</p>	

Bibliografia

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ALMEIDA, C. M. C. *A Cultura na formação de professores*. Salto para o futuro (Série Formação cultural de professores). Ano XX, boletim 7, jun. 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 20 out. 2017.
- ALMEIDA JUNIOR, J. S. de; KOUDELA, I. D. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AZEVEDO, F. A. G. *Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. (Org.). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.
- _____. (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 1998b.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.
- _____. *Uma introdução à Arte/educação contemporânea*. 10 f. São Paulo, 2005 (mimeo).
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____.; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Síntese da Arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. Polyphonia*, v. 27/2, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/valquiria/Downloads/44693-187688-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- BAY, D. M. D. *Museu e Escola: um diálogo possível*. Sala de Leitura. Instituto Arte na Escola 2017. Espiral interativa. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69312>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BENTES, I. *Museus orgânicos*. Disponível em: <<https://blogfundacao-casagrande.wordpress.com/2017/11/16/museus-organicos-por-ivana-bentes/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- BOUGHTON, D. *Avaliação: da teoria à prática*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016 – Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 12.378/16. Brasília, 2016b. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacao-original-150222-pl.html>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 1.769/08. Brasília, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Revogado pela Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 5.692/61. Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

- CONSTÂNCIO, R. (Org.). *Arte-educação: história e práxis pedagógica – territórios híbridos e diálogos entre linguagens*. Recife: Sesc Pernambuco, 2012.
- COSTA, F. J. R. *Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Artes Visuais?* In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- COUTINHO, R. G. Como se formam os professores de Arte? *Jornal Unesp*, ano XX, n. 211, maio 2016. Disponível em: <www.unesp.br/acil/jornal/211/>. Acesso em: 20 out. 2017.
- EFLAND, A. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- EISNER, E. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FISCHER, E. *A necessidade da Arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002. cap. 1.
- FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRÍSCIO, F. C. *Fragments de experiências: reflexões sobre uma prática docente emancipatória*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Unesp, São Paulo: 2016.
- GUIMARÃES, G. J. M. O processo de transição no ensino de Arte no Brasil: aspectos políticos, culturais, estéticos e didáticos-pedagógicos. In: PEDAGOGIA CIDADÃ. *Cadernos de Formação: Vivências Artísticas-Pedagógicas*. São Paulo: Unesp, 2004. 103p.
- HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, set. 2004.
- IABELBERG, R. O professor em foco na arte-educação contemporânea. 82. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./abr. 2016.
- JUNIOR, J. F. D. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1991.
- KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LOPONTE, L. G. *Inquietude e experiências estéticas para educação*. Salto para o futuro (Série Formação cultural de professores). Ano XX, boletim 07, Junho 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 2 set. 2017.
- MACHADO, R. S. *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular*. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACHADO, T. A. *O passo e a afinação: uma aproximação a partir do conceito de autonomia*. 2015. 124 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MAGALDI, S. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 2001.
- MARQUES, I. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORANDI, C.; STRAZZACAPPA, M. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papyrus, 2012.
- NOGUEIRA, M. A. Formação cultural: questões teóricas. Salto para o futuro (Série Formação cultural de professores). Ano XX, boletim 07, Junho 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 2 set. 2017.
- _____. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI et al. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PARSONS, M. J. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.
- PEIXE, R. Abordagem triangular como pressuposto conceitual: percurso e experiências na elaboração curricular para o ensino de Arte no município de Concórdia (SC). In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PEREGRINO, PENNA e COUTINHO. Da camiseta ao museu: a conquista da cidadania plena. In: PEREGRINO, Y. (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Ática, 1993.
- PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- RENGEL, L. *A dança e o corpo no ensino*. In: VENTRELLA, R. C.; GARCIA, M. A. L. (Org.). *O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I/Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. São Paulo: FDE, 2006.
- RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTANA, A. P. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Edufma, 2000.
- SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SOARES, C. A. *O ensino de Arte na escola brasileira: Fundamentos e Tendências*. 2016. 100 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Arte

1^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

CAIO PADUAN

Bacharel em Artes Cênicas, com ênfase em Interpretação Teatral, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP)

Mestre em Pedagogia Teatral pela Escola de Comunicações e Artes da USP
Graduando da Escola de Educação Física e Esporte da USP

Professor em cursos de formação de atores e dançarinos profissionais e no Ensino Fundamental em escolas particulares

RAFAEL PRESTO

Graduado em Artes Cênicas, com ênfase em Dramaturgia, pela Escola de Comunicações e Artes da USP
Professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares

Orientador de oficinas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS), no Serviço de Medida Socioeducativa e no Programa Vocacional, em São Paulo

Professor de teatro, teatrista do Coletivo de Galochas e membro do Coletivo DAR

TAIANA MACHADO

Licenciada em música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora em escolas particulares e em projetos culturais na rede municipal do Rio de Janeiro
Professora associada ao Instituto d'O Passo, preparadora vocal e professora de canto em grupos teatrais e corais

VALQUIRIA PRATES

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
Mestra em Acessibilidade e Políticas Públicas de Educação pela Faculdade de Educação da USP

Doutoranda em Arte-Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Curadora e professora em universidades, escolas e instituições culturais

São Paulo, 1ª edição, 2017.
Atualizado de acordo com a BNCC.





Direção geral: Guilherme Luz
Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas
Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó
Gestão e coordenação de área: Alice Silvestre e Camila De Pieri
Edição: Beatriz Mogadouro Calil, Edgar Costa Silva, Juliana Lima Gonçalves, Nina Basilio
Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga
Planejamento e controle de produção: Paula Godo, Roseli Said e Marcos Toledo
Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Brenda T. de Medeiros Moraes, Célia Carvalho, Gabriela M. de Andrade, Heloisa Schiavo, Larissa Vazquez, Lilian M. Kumai, Luciana B. de Azevedo, Maura Loria, Raquel A. Taveira e Vanessa de Paula Santos
Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Simone A. Zupardo Dias (edição de arte), Livia Vitta Ribeiro, Meyre Diniz, Josiane Batista (edit. arte)
Diagramação: Aga Estúdio
Iconografia: Sílvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Mariana Valeiro (pesquisa iconográfica)
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino (coord.), Liliane Rodrigues (licenciamento de textos), Erika Ramires e Claudia Rodrigues (analistas adm.)
Tratamento de imagem: Cesar Wolf e Fernanda Crevin
Ilustrações: André Valle, Biry Sarkis, Bruna Assis Brasil, Filipe Rocha, Lelis, Natália Gregorini
Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Erika Tiemi Yamauchi Asato (capa e proj. gráfico) e Talita Guedes da Silva (capa)
Foto de capa: Gelpi/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1º andar, Setor A –
Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902
SAC 0800 011 7875
www.editorasaraiva.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ligamundo : arte 1º ano : ensino fundamental : anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2017.
Outros autores: Valquiria Prates, Taiana Machado, Caio Paduan
Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-472-2461-5 (aluno)
ISBN 978-85-472-2462-2 (professor)
1. Arte (Ensino fundamental) I. Presto, Rafael.
II. Prates, Valquiria. III. Machado, Taiana.
IV. Paduan, Caio.

17-10952

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820676
CAE 624257 (AL) / CAE 624258 (PR)
1ª edição
1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

APRESENTAÇÃO

OLÁ, ESTUDANTE!

A ARTE TEM MUITAS FORMAS E ESTÁ PRESENTE NA VIDA DE TODOS NÓS. PENSAR SOBRE A ARTE TAMBÉM É PENSAR SOBRE NOSSA VIDA E SOBRE O MUNDO EM QUE VIVEMOS.

ESTA COLEÇÃO FOI CRIADA PARA AJUDAR VOCÊ A DESCOBRIR SEUS CAMINHOS DENTRO DAS DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS.

NAS PÁGINAS A SEGUIR, VOCÊ PODERÁ CONHECER OBRAS, MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, ARTISTAS VARIADOS E SUAS MUITAS MANEIRAS DE FAZER DANÇA, MÚSICA, TEATRO, ARTES VISUAIS E ARTES QUE MISTURAM VÁRIAS LINGUAGENS.

VOCÊ TAMBÉM SERÁ CONVIDADO A EXPERIMENTAR A ARTE EM ATIVIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS.

ESPERAMOS QUE VOCÊ SE DIVIRTA E APRENDA NOVAS MANEIRAS DE SE RELACIONAR E TRANSFORMAR SEU COTIDIANO, NA ESCOLA E FORA DELA.

BOA JORNADA PELO UNIVERSO DA ARTE!

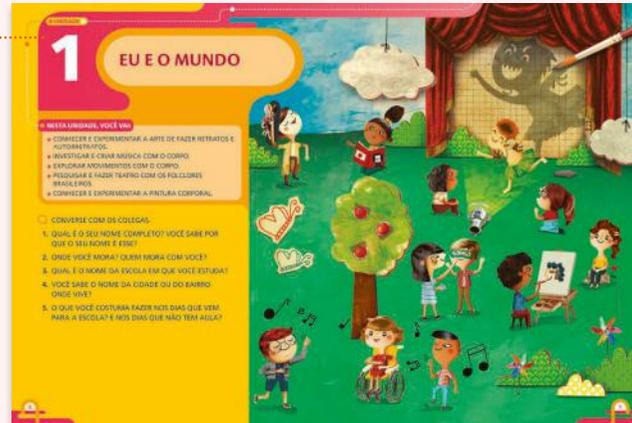
OS AUTORES

CONHEÇA SEU LIVRO

ABERTURA DE UNIDADE

ESTE É O MOMENTO DE REFLETIR E CONVERSAR COM OS COLEGAS E O PROFESSOR OU A PROFESSORA SOBRE O TEMA DA UNIDADE.

CADA UNIDADE ESTÁ DIVIDIDA EM CINCO OU SEIS BLOCOS QUE TRATAM DE ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA, TEATRO E ARTES INTEGRADAS.



VAMOS COMEÇAR

NESTA SEÇÃO VOCÊ VAI FAZER ATIVIDADES PRÁTICAS RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS TRATADOS NO BLOCO.



HORA DA REFLEXÃO

DEPOIS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS, É HORA DE CONVERSAR COM OS COLEGAS SOBRE O QUE FOI FEITO.

QUE ARTE É ESSA?

NESTA SEÇÃO VOCÊ VAI CONHECER DIFERENTES OBRAS, ARTISTAS E SEUS JEITOS DE FAZER ARTE.



DE OLHO NA ARTE

NESTE BOXE APRESENTAMOS QUESTÕES PARA UMA CONVERSA COLETIVA SOBRE A OBRA OU O ARTISTA EM ESTUDO.

GLOSSÁRIO

NESTE BOXE SÃO APRESENTADOS OS SIGNIFICADOS DE PALAVRAS QUE PODEM TRAZER ALGUMA DIFICULDADE DE COMPREENSÃO.

• COMO É FEITA ESSA ARTE?

ESTE É O MOMENTO DE EXPLORAR UM POUCO MAIS AS TÉCNICAS, OS MODOS DE PRODUÇÃO E OS CONCEITOS UTILIZADOS NA OBRA ESTUDADA.



• VAMOS FALAR SOBRE...

MOMENTO DE FALAR SOBRE TEMAS IMPORTANTES DO DIA A DIA QUE SE RELACIONAM COM AS OBRAS OU AS LINGUAGENS TRABALHADAS.

PARA LER / PARA OUVIR PARA ASSISTIR / PARA ACESSAR / PARA VISITAR

AO LONGO DOS BLOCOS SÃO FEITAS SUGESTÕES PARA AJUDAR VOCÊ A AMPLIAR SEUS CONHECIMENTOS.

AS SUGESTÕES DE VÍDEOS E SITES TÊM O OBJETIVO DE AMPLIAR SEU APRENDIZADO, E NÃO DE FAZER PROPAGANDA DE NENHUM PRODUTO.

VAMOS EXPERIMENTAR

NESTA SEÇÃO VOCÊ VAI EXPERIMENTAR DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA!



• DICAS

ESTE BOXE APRESENTA INFORMAÇÕES QUE PODEM AJUDAR A FAZER AS ATIVIDADES.



• CONECTANDO SABERES

ESTE É O MOMENTO DE TRATAR DE TEMAS VARIADOS E OBSERVAR A RELAÇÃO ENTRE DIVERSOS CONHECIMENTOS.

ÍCONES QUE INDICAM COMO REALIZAR AS ATIVIDADES:

- ORAL
- EM DUPLA
- EM GRUPO

PORTFÓLIO
GUARDE SEU TRABALHO!

O PORTFÓLIO É A PASTA OU LOCAL PARA GUARDAR OS TRABALHOS FEITOS POR VOCÊ. CADA VEZ QUE APARECER ESTE ÍCONE, LEMBRE-SE DE GUARDAR SUAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS EM SEU PORTFÓLIO. SE NECESSÁRIO, PEÇA A AJUDA DA PROFESSORA OU DO PROFESSOR.

SUMÁRIO

UNIDADE 1

EU E O MUNDO 8

ARTES VISUAIS – EU SOU ASSIM

- CONHECER E
EXPERIMENTAR A ARTE
DE FAZER RETRATOS E
AUTORRETRATOS



VAMOS COMEÇAR.....10

O SEU ROSTO

QUE ARTE É ESSA?12

UM AUTORRETRATO DE PABLO PICASSO

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....15

AUTORRETRATOS

VAMOS EXPERIMENTAR16

DESENHOS DE IMAGINAÇÃO: VOCÊ NO
PASSADO E VOCÊ NO FUTURO

MÚSICA – OS SONS DO MEU CORPO

- INVESTIGAR E CRIAR MÚSICA COM O CORPO

VAMOS COMEÇAR.....18

DETECTIVE DOS SONS

OS SONS EM MIM

OS SONS DO CORPO NO DIA A DIA

QUE ARTE É ESSA?20

A CANÇÃO DE HÉLIO ZISKIND

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....23

O VOLUME DOS SONS

VAMOS EXPERIMENTAR24

MAPA DOS SONS DO CORPO

ORQUESTRA MALUCA DOS SONS DO CORPO

DANÇA – A DANÇA DE TODAS AS COISAS

- EXPLORAR MOVIMENTOS COM O CORPO

VAMOS COMEÇAR.....26

O MOVIMENTO DAS COISAS

MOVER JUNTO!

QUE ARTE É ESSA?30

A DANÇA DE KAZUO OHNO

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....33

A DANÇA E OS MOVIMENTOS DAS COISAS

VAMOS EXPERIMENTAR34

DANÇAR COM A NATUREZA

TEATRO – HISTÓRIAS DE ONDE EU VIVO

- PESQUISAR E FAZER TEATRO COM O
FOLCLORE BRASILEIRO

VAMOS COMEÇAR.....36

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

QUE ARTE É ESSA?40

O CURUPIRA NO TEATRO

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....42

INTERPRETANDO UM PERSONAGEM

VAMOS FALAR SOBRE.....42

FOLCLORE E COMUNIDADE

VAMOS EXPERIMENTAR43

OUTRAS LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO

RODA DE HISTÓRIAS

ARTES VISUAIS – AS CORES DA ARTE NO CORPO

- CONHECER E EXPERIMENTAR A PINTURA
CORPORAL

VAMOS COMEÇAR.....46

CORES PARA TRANSFORMAR

QUE ARTE É ESSA?48

A PINTURA CORPORAL MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....50

PINTURA CORPORAL

PINTURAS CORPORAIS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ

VAMOS EXPERIMENTAR52

PINTANDO O CORPO PARA CELEBRAR

CONECTANDO SABERES.....56

PALAVRAS QUE IMITAM SONS

UNIDADE 2

CORPO EM MOVIMENTO 58

ARTES VISUAIS – O CORPO EM MOVIMENTO NA ESCULTURA

- CRIAR ESCULTURAS EM ARGILA E EXPLORAR
COMO OS MOVIMENTOS DO CORPO PODEM
APARECER NESSAS ESCULTURAS

VAMOS COMEÇAR.....60

TRÊS BONECOS, TRÊS MOVIMENTOS!

QUE ARTE É ESSA?62

A ESCULTURA DE CIÇA



Ciça (Cicera Fonseca da Silva)/ Galeria Brasileira

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....65
A ARTE DE MODELAR O BARRO

VAMOS EXPERIMENTAR.....66
BONECOS EM AÇÃO!

MÚSICA – MOVIMENTO E MÚSICA

- **CONHECER OS CANTOS DE TRABALHO TRADICIONAIS E EXPLORAR AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO E MÚSICA**

VAMOS COMEÇAR.....68
COMO É ESSA MÚSICA?
ALI-BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES

QUE ARTE É ESSA?.....70
CANTOS DE TRABALHO E A CIA. CABELO DE MARIA

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....73
A DURAÇÃO DOS SONS

VAMOS EXPERIMENTAR.....74
JOGO DOS COPOS

DANÇA – DANÇA É MOVIMENTO!

- **ENTENDER COMO OS MOVIMENTOS ACONTECEM NO CORPO QUE DANÇA**

VAMOS COMEÇAR.....76
O CORPO E SEUS MOVIMENTOS
BATATINHA FRITA UM, DOIS, TRÊS!

QUE ARTE É ESSA?.....78
O ESPETÁCULO TÊTES À TÊTES

VAMOS FALAR SOBRE.....80
CUIDADOS COM O CORPO

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....81
PELE, MÚSCULOS E OSSOS

VAMOS EXPERIMENTAR.....82
REPRESENTAÇÃO DO CORPO EM MOVIMENTO

TEATRO – CORPO QUE CONTA HISTÓRIAS

- **PESQUISAR JEITOS DE SE COMUNICAR COM O CORPO E EXPLORAR O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS**

VAMOS COMEÇAR.....84
QUANTO ESPAÇO MEU CORPO OCUPA
MEXE E REMEXE

QUE ARTE É ESSA?.....86
LE PLAT DU JOUR E OS CONTOS DE FADAS

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....89
CORPO EM CENA

VAMOS EXPERIMENTAR.....90
MÁQUINA MALUCA DOS CORPOS
DESFILE DE CARETAS

ARTES VISUAIS – O CORPO EM MOVIMENTO NA PINTURA

- **MAPEAR AS BRINCADEIRAS DA ESCOLA PARA CRIAR UM PAINEL**

VAMOS COMEÇAR.....92
FOTOGRAFAR SEM FAZER POSE!

QUE ARTE É ESSA?.....94
JOGOS E BRINCADEIRAS EM UMA PINTURA

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....97
PINTAR PARA MOSTRAR CENAS DO COTIDIANO



Ilustrações: Natália Gregorini/ Arquivo da editora

VAMOS EXPERIMENTAR.....98
UM PAINEL DE BRINCADEIRAS

ARTES INTEGRADAS – A ARTE DO CIRCO

- **PESQUISAR A ARTE CIRCENSE E EXPERIMENTAR ALGUNS DE SEUS ELEMENTOS**

VAMOS COMEÇAR.....100
PALHAÇAS E PALHAÇOS!

QUE ARTE É ESSA?.....102
O CIRCO E SEUS ARTISTAS
DESENHANDO OS ARTISTAS

COMO É FEITA ESSA ARTE?.....105
O CIRCO TEM HISTÓRIA

VAMOS EXPERIMENTAR.....106
NO CIRCO TEM EMOÇÃO E BRINCADEIRA!
BRINCADEIRAS DE CIRCO

CONECTANDO SABERES.....110
O CORPO: FORMAS E MEDIDAS

BIBLIOGRAFIA.....112

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Reconhecer retratos e autorretratos, identificar as diferenças entre essas representações e experimentar retratar os colegas ou a si mesmo por meio do desenho.
- **Música:** Reconhecer os sons que o corpo humano pode produzir, criar música com esses sons e compreender o parâmetro sonoro da intensidade.
- **Dança:** Experimentar diferentes possibilidades de movimentação do corpo em sua relação com o espaço e as coisas do mundo.
- **Teatro:** Experimentar e compreender princípios da interpretação por meio do trabalho com o folclore brasileiro.
- **Artes visuais:** Conhecer algumas manifestações de pintura corporal, produzir tintas naturais e experimentar esse tipo de pintura no próprio corpo e no corpo dos colegas.

Os blocos que constituem esta unidade estão articulados em torno dos seguintes temas: identidade, alteridade e sociedade. As perguntas apresentadas nesta abertura têm o objetivo de explorar o repertório de convívio dos estudantes estabelecendo algumas semelhanças e diferenças entre as experiências dos membros de uma mesma turma. Uma conversa inicial com base nessas perguntas pode ser um interessante ponto de partida para a construção de sentidos e interpretações das obras artísticas desta e de outras unidades.

Oriente uma conversa com base nas perguntas e, depois, faça uma apreciação coletiva da imagem de abertura em conjunto com a leitura dos objetivos de aprendizagem, associando ao tema que acaba de ser debatido e contextualizado. Essa conversa visa despertar a curiosidade das crianças, levando-as a questionamentos a respeito de manifestações, técnicas e dinâmicas nas diferentes linguagens artísticas.

O foco do debate aqui proposto é o campo das relações afetivas entre o eu, o outro e o nós. Para isso, as questões

UNIDADE

1

EU E O MUNDO

NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- CONHECER E EXPERIMENTAR A ARTE DE FAZER RETRATOS E AUTORRETRATOS.
- INVESTIGAR E CRIAR MÚSICA COM O CORPO.
- EXPLORAR MOVIMENTOS COM O CORPO.
- PESQUISAR E FAZER TEATRO COM O FOLCLORE BRASILEIRO.
- CONHECER E EXPERIMENTAR A PINTURA CORPORAL.

CONVERSE COM OS COLEGAS. *Respostas pessoais.*

1. QUAL É O SEU NOME COMPLETO? VOCÊ SABE POR QUE O SEU NOME É ESSE?
2. ONDE VOCÊ MORA? QUEM MORA COM VOCÊ?
3. QUAL É O NOME DA ESCOLA EM QUE VOCÊ ESTUDA?
4. VOCÊ SABE O NOME DA CIDADE OU DO BAIRRO ONDE VIVE?
5. O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NOS DIAS QUE VEM PARA A ESCOLA? E NOS DIAS QUE NÃO TEM AULA?

8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

partem do universo individual da criança até chegar à sua relação com o mundo ao redor. Enfatize a importância de respeitar a vez de cada colega falar e procure criar um ambiente seguro, em que todos se sintam à vontade. Para isso, é essencial estimular o diálogo respeitoso, desencorajando atitudes ou comentários depreciativos.

1. Essa pergunta abre uma oportunidade de chamar a atenção do grupo para o significado dos nomes das pessoas, explorando a perspectiva

de que existem diversas razões que influenciam na escolha do nome de uma pessoa. Muitas crianças não saberão a razão de seus nomes, outras saberão histórias detalhadas. O importante é valorizar o que cada uma delas pensa sobre o que é ter um nome. Se possível, estimule-as a pesquisar em livros ou na internet o significado e a origem geralmente atribuídos aos seus nomes, para que todos possam manifestar o que pensam sobre essas descobertas. ►►





Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- Caso tenha esse recurso à disposição na escola, faça a pesquisa em conjunto com a turma.
2. O objetivo dessa pergunta é explorar o contexto familiar dos estudantes, partindo do local onde vivem. Com isso, pretende-se estimular a troca de ideias sobre as diferentes formas de morar e as diversas possibilidades de composições familiares. Aproveite para perguntar se eles têm o hábito de receber visitas ou de fazer visitas a outras pessoas, se conhecem seus vizinhos, se têm

amigos fora do contexto escolar. Falar sobre os vizinhos leva a pensar em como a proximidade geográfica com algumas pessoas não necessariamente implica convívio ou amizade, algo que ocorre também na escola, entre os colegas de uma turma. Explore essa relação e comente que, embora não tenhamos intimidade com todas as pessoas de nosso convívio, fazemos parte de uma mesma coletividade e devemos tratar todos com respeito.

3. Depois de perguntar o nome da escola em que estudam, converse com os estudantes sobre o fato de que a escola é um ambiente de socialização, que possibilita o encontro com pessoas que não pertencem ao universo familiar.
4. Anote as respostas dos estudantes no quadro e ajude-os a observar quais colegas vivem nas mesmas regiões e em regiões diferentes.
5. Esta pergunta oferece a oportunidade de conversar sobre a rotina e o cotidiano das crianças. Converse com a turma sobre o que fazem nos dias de aula e nos dias de descanso, explorando a maneira como cada grupo que partilha a vida cotidiana organiza as rotinas diárias em função de horários e atividades específicas. Abordar a rotina traz a possibilidade de explorar a compreensão que os estudantes têm do próprio dia a dia e das relações que estabelecem nas muitas situações de convívio social que experimentam, favorecendo o trabalho com o tema desta unidade: a relação da criança consigo mesma, com seus colegas e o mundo.

Sugestões

- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Neste livro, Piaget desenvolve sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, analisando as etapas em que esse processo ocorre, explorando os planos da objetividade e da subjetividade na formação infantil.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Este livro aborda o estudo de um dos mais complexos problemas da Psicologia: a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, passando pelos campos da Linguística, da Psicologia da educação e da teoria do desenvolvimento cognitivo com críticas à visão de Piaget sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Nas atividades desta seção, trabalhamos a linguagem do desenho em articulação com a investigação do corpo. Pensar sobre as representações do corpo por meio do conceito de autorretrato é fundamental no processo de alfabetização para a leitura de imagens, uma vez que essas representações são comuns em muitas obras de arte. Essa observação contribui para a ampliação de repertório pessoal no processo de aprendizagem dos estudantes. No volume 4 desta coleção, aprofundamos esse conteúdo.

O seu rosto

Para realizar a atividade, se possível, providencie alguns espelhos individuais.

Antes de começar, leia o texto de introdução em voz alta e dê tempo para que os estudantes respondam às perguntas. Amplie a conversa, perguntando se já fizeram desenhos ou tiraram fotos de si mesmos. Deixe que falem sobre suas experiências e estimule a escuta atenta dos relatos dos colegas.

Depois, leia o passo a passo para orientar as etapas de observação. Você pode apontar características do seu próprio rosto e comentar sobre as formas que podem ser identificadas. Por exemplo: lembre aos estudantes que os olhos de algumas pessoas são mais arredondados, outros são mais alongados, que algumas pessoas têm o nariz fino, outras têm o nariz mais largo, etc.

Deixe que eles se divirtam com as possibilidades de observação da própria imagem no espelho. Você pode ampliar a atividade oferecendo a possibilidade de que usem canetinhas para desenhar diretamente no espelho sobre a imagem de seus rostos para tentar marcar a forma do que estão



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

vendo. Para limpar o espelho ao final, retire as marcas esfregando um pedaço de papel ou tecido embebido em álcool.

Ao final, retome a ideia de que os desenhos que foram realizados são autorretratos, ou seja, imagens de uma pessoa feitas por ela mesma. Enfatize a noção de que esse tipo de imagem pode ser feito de diversas maneiras nas artes visuais, utilizando outros materiais e técnicas: por exemplo: pintura, desenho, fotografia, etc.

ARTES VISUAIS

EU SOU ASSIM

VAMOS COMEÇAR

COMO É O SEU ROSTO?

VOCÊ COSTUMA OBSERVAR O SEU ROSTO NO ESPELHO?

OLHE AO REDOR E PERCEBA A GRANDE VARIEDADE DE FORMAS E CORES DOS CABELOS, DOS OLHOS, DO NARIZ, DA BOCA, DAS ORELHAS, DAS BOCHECHAS, DA TESTA E DO QUEIXO DOS COLEGAS.

CADA ROSTO É ÚNICO NA COMBINAÇÃO DE TAMANHOS, FORMAS E CORES DE SUAS PARTES.

PARA REFLETIR SOBRE ISSO, VAMOS DESENHAR!

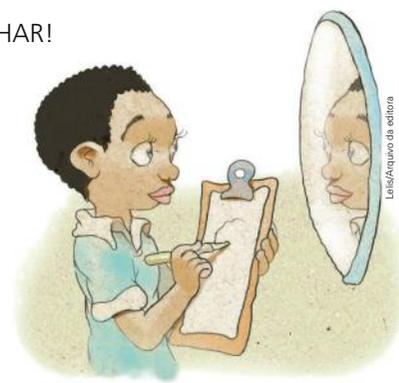
O SEU ROSTO

AO FAZER UM DESENHO, ESTAMOS TRABALHANDO COM ARTES VISUAIS. EM ARTES VISUAIS, OS TRABALHOS QUE MOSTRAM PESSOAS E SUAS CARACTERÍSTICAS SÃO CHAMADOS DE RETRATOS.

AUTORRETRATOS SÃO OS RETRATOS QUE UMA PESSOA FAZ DE SI MESMA.

EXPERIMENTE FAZER UM AUTORRETRATO SEGUINDO ESTAS INSTRUÇÕES.

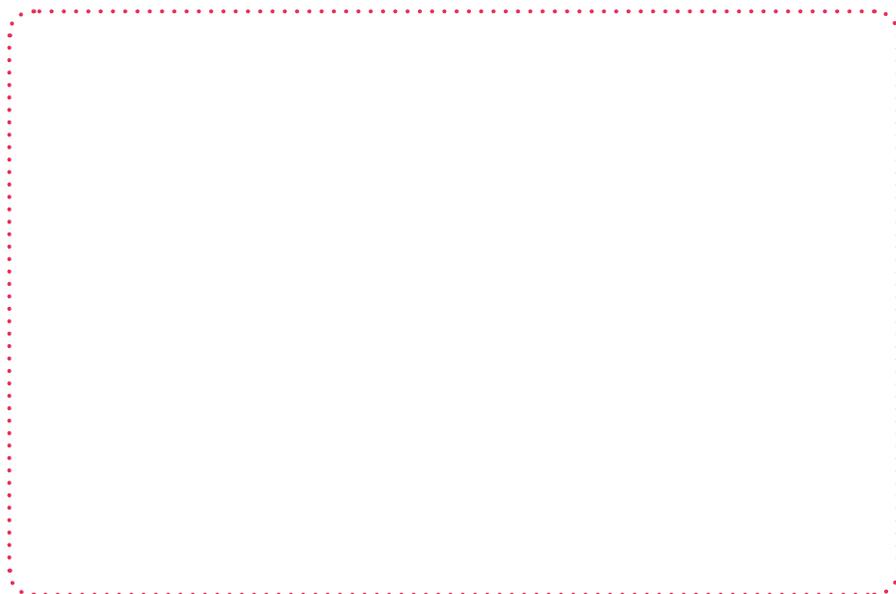
1. PARA COMEÇAR, OBSERVE O SEU ROSTO EM UM ESPELHO. VOCÊ TAMBÉM PODE FAZER ESSA OBSERVAÇÃO COM UMA FOTOGRAFIA SUA.
2. PRESTE ATENÇÃO NA FORMA E NA COR DAS SEGUINTE PARTES DO SEU ROSTO:
 - TESTA;
 - OLHOS;
 - ORELHAS;
 - NARIZ;
 - BOCHECHAS;
 - BOCA;
 - DENTES;
 - QUEIXO.
3. OBSERVE TAMBÉM OS SEUS CABELOS.
4. EM UMA FOLHA DE RASCUNHO E USANDO UM LÁPIS PRETO, DESENHE ALGUMAS PARTES DO SEU ROSTO.



Sugestão

- CANTON, K. *Espelho de artista (autorretrato)*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. Neste livro, a autora mostra vários tipos de autorretrato, mostrando como acompanham o ser humano em seu desejo de registrar sua própria imagem. É uma obra interessante para ler com os estudantes.

5. AGORA, FAÇA UM DESENHO DO SEU ROSTO NO ESPAÇO ABAIXO. TENTE SE LEMBRAR DE TODAS AS PARTES QUE VOCÊ OBSERVOU.
6. VOCÊ PODE COLORIR O DESENHO COM LÁPIS DE COR, GIZ DE CERA OU CANETINHA.



DICA

- O DESENHO NÃO PRECISA FICAR IDÊNTICO AO SEU ROSTO. O MAIS IMPORTANTE É OBSERVAR AS CARACTERÍSTICAS DE CADA PARTE DO SEU ROSTO PARA CRIAR UMA MANEIRA DE MOSTRAR, EM SEU DESENHO, O QUE VOCÊ PERCEBEU.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE AS FORMAS DO SEU ROSTO NESSA ATIVIDADE ARTÍSTICA? **A**
- FOI FÁCIL OU DIFÍCIL DESENHAR AS PARTES DO SEU ROSTO NO AUTORRETRATO? POR QUÊ? **B**
- VOCÊ SE DIVERTIU FAZENDO O AUTORRETRATO? SENTIU VONTADE DE RIR EM ALGUM MOMENTO? POR QUÊ? **C**

11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- ARHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira, 2007. O capítulo 3, dedicado a apresentar ideias e reflexões sobre o conceito de *forma* nas artes visuais, pode ser muito útil para ampliar suas possibilidades de orientação das atividades desta seção, e também de todo o bloco de maneira geral. Recomenda-se especial atenção aos subtítulos: “Realismo e realidade” e “O que é que tem a aparência de realidade?” para pensar sobre as questões e desafios da representação com formas gráficas.

Durante a atividade, procure aliviar a pressão de desenharem exatamente o que viram. É importante tranquilizar os estudantes para que não temam uma avaliação ruim de seus desenhos e, ao mesmo tempo, motivá-los a fazer um autorretrato com calma e atenção, expressando tudo aquilo que conseguiram observar. A espontaneidade na realização dessa proposta contribui para uma experiência de criação artística mais prazerosa.

Enfatize o fato de que observar a própria imagem para desenhar formas parecidas com as percebidas pode ser uma maneira de entender melhor as características dessas formas, como suas cores, seu tamanho e sua posição.

Hora da reflexão

Organize a turma em roda para conversar sobre o que descobriram ao fazer os autorretratos. Enfatize a importância de respeitar os turnos de fala e crie situações favoráveis para que todos possam falar.

- A.** Incentive os estudantes a compartilhar suas descobertas e percepções sobre as características de seu rosto: como são as formas dos olhos, do nariz, da boca, da testa, das sobrancelhas, das bochechas, das orelhas, do queixo, etc.
- B.** Valorize as respostas pessoais dos estudantes, trazendo ao centro das discussões do grupo os desafios de representar as formas percebidas e pedindo que falem sobre como enfrentaram as dificuldades durante o processo. Procure fazer com que os estudantes comparem esta atividade com experiências anteriores com a linguagem do desenho, conversando sobre as escolhas que fizeram durante a realização do autorretrato.
- C.** O riso é um dos componentes mais importantes nos processos de construção de vínculos e confiança. Por outro lado, também pode indicar ansiedade ou estranhamento diante de alguma situação específica. Essa pergunta permite que você e os estudantes explorem que aspectos do riso permearam a experiência, conversando sobre essa e outras emoções vivenciadas durante a realização da atividade artística.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

A escolha do tema autorretrato tem como objetivo ampliar o repertório dos estudantes sobre as possibilidades de registro da imagem de si e dos outros.

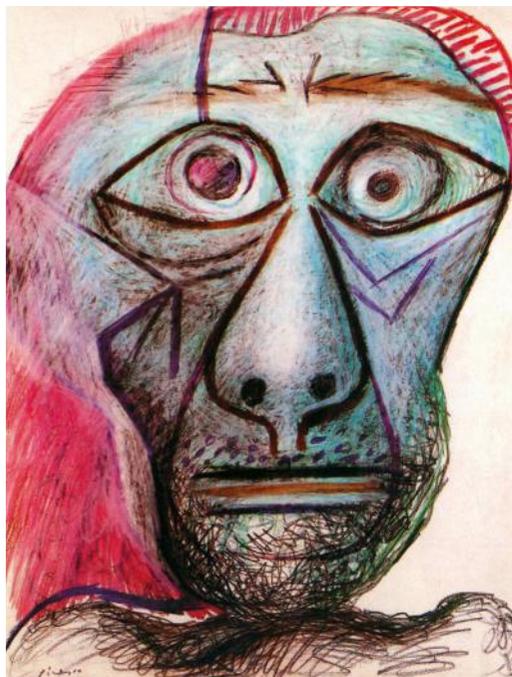
De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes. Deixe que manifestem livremente suas opiniões, enfatizando a importância de ouvir o que os colegas têm a dizer, explicando que o diálogo só se constrói com a troca de turnos de fala e escuta. Falar sobre como as coisas são feitas é essencial para os estudantes entenderem que as obras de arte com as quais tomam contato em livros e exposições são fruto de escolhas de artistas como as que tiveram de fazer quando fizeram seus autorretratos.

1. O objetivo dessa pergunta é trabalhar com o repertório das crianças e introduzir a ideia de que a arte não precisa mostrar as coisas como elas realmente são e que a arte pode inventar ou transformar as imagens de pessoas, lugares e objetos.
2. Aproveite a observação coletiva da obra para estimular as crianças a falar sobre o que percebem nas formas de cada parte do rosto no autorretrato de Picasso. Estimule-as a usar adjetivos para descrever as formas (arredondadas, pontiagudas, com linhas curtas, alongadas, etc.). Peça que também descrevam a maneira como as cores aparecem em cada elemento do rosto.
3. É comum que se associe a ideia de que uma pessoa “sabe desenhar” quando o resultado de seu desenho é “realista”. Reforce que existe uma diferença importante entre gostar de determinadas obras de arte e achar que elas são bonitas ou feias, para que os estudantes compreendam que podem gostar de desenhos que não necessaria-

QUE ARTE É ESSA?

UM AUTORRETRATO DE PABLO PICASSO



Galéria Fuji Television, Tóquio/Sucessão Pablo Picasso/UVIS, Brasil, 2017.

AUTORRETRATO,
DE PABLO PICASSO, 1972
(GIZ DE CERA SOBRE PAPEL,
65,7 cm x 50,5 cm).

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.

🗨️ **OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA.**

1. VOCÊ CONHECE ALGUÉM PARECIDO COM ESSA PESSOA?
2. O QUE VOCÊ PERCEBE NA FORMA DOS OLHOS, DO NARIZ E DA BOCA FEITOS PELO ARTISTA? QUAIS SÃO AS CORES QUE ELE USOU PARA REPRESENTAR SEU PRÓPRIO ROSTO?
3. EM SUA OPINIÃO, ESSE ARTISTA SABE DESENHAR? POR QUÊ?
4. COMO VOCÊ ACHA QUE A BARBA FOI FEITA PELO ARTISTA?
5. AO OLHAR ESSE AUTORRETRATO, VOCÊ ACHA QUE PARECE ALGUÉM TRISTE, ALEGRE OU SÉRIO? POR QUÊ?

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- mente consideram bonitos (ou não gostar dos que consideram bonitos).
4. Aponte na imagem a maneira como a barba foi desenhada, com várias linhas irregulares. Resalte que o desenho do rosto foi criado com um conjunto de traços, linhas e formas.
5. Essa pergunta procura fortalecer os processos de investigação. Deixe claro que vocês estão trabalhando com suposições e que não há uma resposta exata. O importante é que cada

estudante tente identificar na imagem algum indício de emoção, considerando a forma dos elementos do rosto.

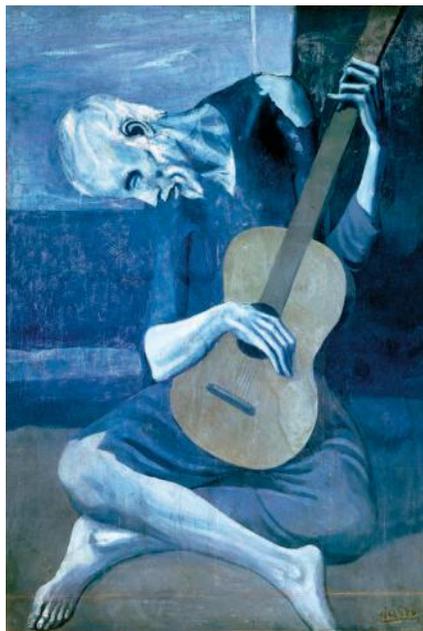
A IMAGEM DA PÁGINA AO LADO É UM AUTORRETRATO FEITO POR PABLO PICASSO. ESSE AUTORRETRATO FOI FEITO QUANDO ELE JÁ ESTAVA COM 90 ANOS. UM ANO DEPOIS, O ARTISTA MORREU NA CIDADE DE MOUGINS, NA FRANÇA.

PICASSO NASCEU EM MÁLAGA, NA ESPANHA, EM 1881. ESTUDOU PINTURA E DESENHO DESDE CRIANÇA. SEU PAI ERA PROFESSOR DE DESENHO E ENSINOU A ELE TÉCNICAS DE DESENHO E PINTURA.

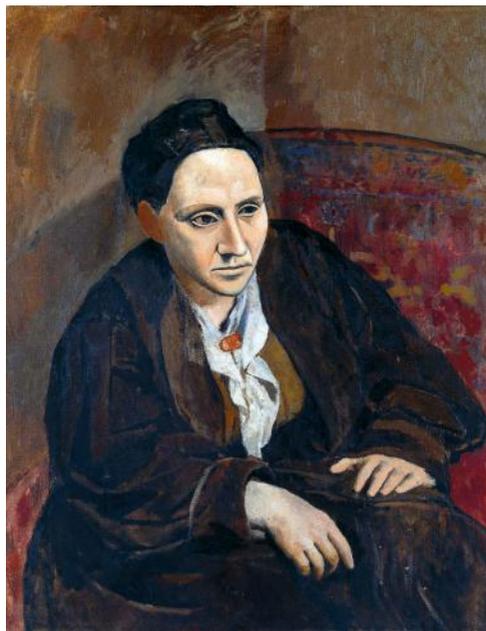
PICASSO CRIAVA DESENHOS DE ANIMAIS, LUGARES E PESSOAS. ELE GOSTAVA MUITO DE FAZER RETRATOS DELE MESMO E DOS OUTROS.

ELE ERA UM ARTISTA MUITO CURIOSO E NÃO SE CANSAVA DE EXPERIMENTAR DIFERENTES MANEIRAS DE FAZER ARTE. ASSIM, TORNOU-SE UM DOS ARTISTAS MAIS CONHECIDOS NO MUNDO TODO.

DURANTE SUA CARREIRA, PICASSO PRODUZIU MUITAS PINTURAS, DESENHOS E ESCULTURAS COM RESULTADOS VISUAIS BEM DIFERENTES ENTRE SI. COMPARE, POR EXEMPLO, AS FORMAS E AS CORES DO AUTORRETRATO DA PÁGINA AO LADO COM OS TRAÇOS DESTES DOIS RETRATOS.



VELHO VIOLEIRO, DE PABLO PICASSO, 1903-1904 (ÓLEO SOBRE TELA, 122,9 cm x 82,6 cm).



RETRATO DE GERTRUDE STEIN, DE PABLO PICASSO, 1905-1906 (ÓLEO SOBRE TELA, 100 cm x 81,3 cm).

Leia com a turma o texto sobre o autorretrato e os retratos de Picasso e conduza uma conversa sobre as diferenças entre as obras reproduzidas nas páginas 12 e 13.

Oriente-os na observação das formas presentes em cada obra e peça a eles que digam o que pensam sobre os motivos que levaram o artista a criar obras tão diferentes entre si, dando oportunidade para que percebam as diferenças entre autorretrato e retrato e que um mesmo artista pode aplicar diferentes recursos na criação de suas obras.

Sugestões

- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. *Desenvolvimento da capacidade de criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Lançado em 1947, o livro traz uma abordagem possível para o desenvolvimento infantil, por meio da apresentação e análise de produções artísticas de crianças, apontando a relação entre crescimento e processos de criação, reforçando a relevância da arte no desenvolvimento do ser humano.

- IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2013.

O livro aborda o desenho criativo da criança como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individualizado e influenciado pela cultura. Além disso, defende o fato de que a criança é um sujeito criador informado, que busca reproduzir o mundo por meio de imagens que carregam suas intenções próprias.

Pablo Picasso

Até hoje é considerado um dos artistas mais inovadores da história da arte. Em sua longa carreira, explorou muitos estilos e modalidades artísticas. Foi o primeiro a usar técnicas de colagem nas artes plásticas, empregando materiais não convencionais, como jornal. Em 1907, com Georges Braque (1882-1963), fundou o Cubismo, movimento que rejeitava a ideia de que a arte deveria imitar a natureza e trabalhava com a decomposição de planos para apreender simultaneamente os diversos ângulos do objeto retratado.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

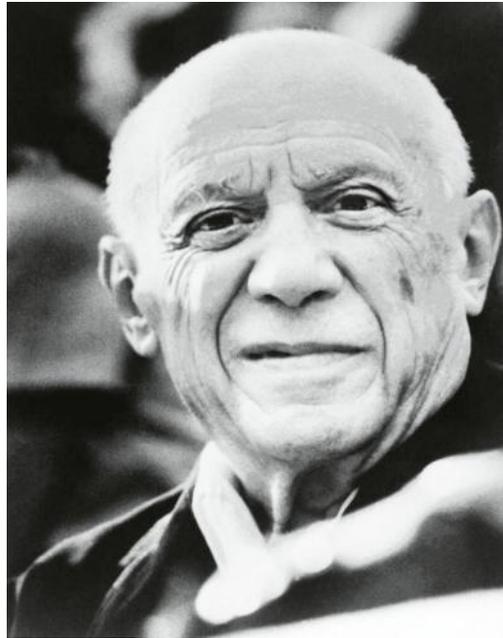
Promova uma conversa coletiva sobre as impressões dos estudantes, lembrando que as crianças costumam ser bastante intuitivas e imaginativas.

Comece propondo uma observação detalhada da fotografia do artista. Chame a atenção dos estudantes para três elementos específicos do rosto que se destacam no desenho da página 12:

- O nariz: peça aos estudantes que observem, na fotografia, as linhas marcadas no rosto do artista. Para tornar o exercício mais proveitoso e concreto, peça a eles que apontem e façam os caminhos da forma do nariz com o dedo, contornando sua forma. Em seguida, peça que repitam a operação sobre a imagem do autorretrato da página 12, destacando as escolhas do artista na criação da forma desenhada do nariz – ele valorizou a forma larga na parte de baixo e estreita em cima, criando um desenho que mostra essas mesmas características.
- As linhas que marcam as formas do rosto: mostre aos estudantes as linhas que marcam as formas do rosto, atravessando o queixo, as bochechas e a testa. Sugira que façam os caminhos dessas linhas com o dedo novamente, contornando-as na fotografia. Repita o mesmo exercício no autorretrato, chamando a atenção dos estudantes para o uso de cores para marcar as formas do rosto no desenho.
- Os olhos: para observar os olhos, repita a operação de contornar as linhas de suas formas, orientando-os a perceber que na fotografia a íris está parcialmente encoberta pelas pálpebras e por isso não vemos os círculos completos. Ao observar o autorretrato da página 12, em um segundo momento, pontue a diferença entre o tamanho e a forma dos olhos desenhados pelo artista, a diferença entre as duas pupilas (a da esquerda bem maior que a da direita), o uso de cores para a criação das formas dos olhos, etc.

Ao final, retome a ideia de que para fazer um autorretrato é preciso fazer escolhas com base no que foi visto, definindo o que mostrar e como mostrar. Essa pode ser uma boa oportunidade de desvincular a ideia de que o

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO. É UM RETRATO FOTOGRÁFICO DE PABLO PICASSO COM A MESMA IDADE QUE TINHA QUANDO FEZ O AUTORRETRATO DA PÁGINA 12.



Bettmann/Getty Images

PABLO PICASSO, RETRATADO EM 1972, AOS 90 ANOS.

PARA REFLETIR SOBRE AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE ESSAS DUAS OBRAS, COMPARE:

- O FORMATO DO NARIZ: QUE SEMELHANÇAS VOCÊ PERCEBE ENTRE A FORMA DO NARIZ NA FOTOGRAFIA E NO AUTORRETRATO?
- AS LINHAS QUE MARCAM O ROSTO DO ARTISTA: COMO ERA O ROSTO DO ARTISTA E COMO ELE MOSTRA ESSAS LINHAS NO AUTORRETRATO?
- OS OLHOS: QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS QUE VOCÊ PERCEBE ENTRE A FORMA DOS OLHOS FOTOGRAFADOS E AS FORMAS DESENHADAS PELO ARTISTA?

PENSAR SOBRE AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS ENTRE A FOTOGRAFIA QUE MOSTRA O ROSTO DO ARTISTA E O AUTORRETRATO QUE ELE CRIOU É UM CONVITE A PENSAR SOBRE AS ESCOLHAS QUE ELE FEZ.

UM EXEMPLO DISSO É PERCEBER A MANEIRA COMO OS OLHOS FORAM DESENHADOS DE FORMA BASTANTE DIFERENTE DOS OLHOS QUE VEMOS NA FOTOGRAFIA DO ARTISTA. OU AINDA, COMO O NARIZ DO DESENHO PARECE MAIOR QUE O NARIZ FOTOGRAFADO.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

bom desenho deve ser realista.

Mais uma vez, estimule-os a expressar suas opiniões a respeito dessa comparação, justifican-

do seus comentários. Valorize as colocações de todos, retomando observações pertinentes que possam ser compartilhadas com o grupo.

Sugestão

- *O mistério de Picasso*. Dir. Henry-Georges Cluzot, 1955. O filme mostra um registro do dia a dia do artista Pablo Picasso em suas atividades de ateliê, mostrando a criação de vinte telas especialmente criadas para o filme.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

AUTORRETRATOS

COMO VIMOS, AUTORRETRATOS SÃO IMAGENS DE PESSOAS FEITAS POR ELAS MESMAS. ELAS PODEM SER FEITAS DE DIFERENTES MANEIRAS, POR EXEMPLO: DESENHANDO, PINTANDO OU FOTOGRAFANDO.

UM RETRATO OU AUTORRETRATO PODE MOSTRAR A APARÊNCIA DE UMA PESSOA, SEUS SENTIMENTOS E ATÉ MESMO O LUGAR ONDE ELA VIVE. ISSO VAI DEPENDER DO QUE O ARTISTA QUER MOSTRAR EM SUA OBRA.

TUDO O QUE VEMOS NAS OBRAS DE ARTE É FRUTO DAS ESCOLHAS DO ARTISTA: O QUE MOSTRAR, COMO MOSTRAR, O QUE USAR PARA MOSTRAR.

PARA PENSAR SOBRE ISSO, OBSERVE OUTROS AUTORRETRATOS DE PICASSO.

Museu Metropolitan de Arte, Nova York, NY/Succession Pablo Picasso/AUT/MS, Brasil, 2017



AUTORRETRATO,
DE PABLO PICASSO, 1906
(ÓLEO SOBRE TELA,
26,7 cm x 19,7 cm).

AUTORRETRATO,
DE PABLO PICASSO, 1917
(LÁPIS SOBRE PAPEL,
34 cm x 26,8 cm).



Coletado particular/Album/Foto: Inês de Sá Pessoa/Succession Pablo Picasso/AUT/MS, Brasil, 2017



**HOMEM SENTADO
(AUTORRETRATO),**
DE PABLO PICASSO, 1965
(ÓLEO SOBRE TELA,
99,5 cm x 80,5 cm).

Galeria Louise Leiris, Paris/
Succession Pablo Picasso/AUT/MS, Brasil, 2017

 TENTE IDENTIFICAR NESSES AUTORRETRATOS AS ESCOLHAS DO ARTISTA PARA OS SEGUINTE ASPECTOS:

- **POSIÇÃO DO ROSTO:** ELE ESTÁ DE FRENTE, DE LADO? APARECEM OUTRAS PARTES DO CORPO DELE NO AUTORRETRATO?
- **CORES:** ELE ESCOLHEU MUITAS OU POUCAS CORES? SÃO ESCURAS OU CLARAS?
- **MATERIAIS:** TINTA, LÁPIS OU OUTROS TIPOS DE MATERIAL?
- **EXPRESSÃO DO ROSTO:** É POSSÍVEL PERCEBER ALGUM SENTIMENTO OBSERVANDO O AUTORRETRATO?

15

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- SANTA ROSA, N. S. *Retratos da Arte – História da Arte*. São Paulo: Leya, 2012. Este livro apresenta um panorama da produção de retratos na história da arte e pode ser uma boa fonte de consulta e material de apoio para uso em sala de aula, caso haja interesse em estimular a ampliação de repertório de imagens de retratos e autorretratos dos estudantes, mostrando outras obras do mesmo gênero.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Como é feita essa arte?

Antes de ler o texto com a turma, faça uma roda de conversa sobre a presença dos retratos e autorretratos em suas vidas considerando que muitos devem ter tido contato com álbuns de família (sejam analógicos ou digitais) e devem saber o que são as *selfies*, um registro fotográfico muito comum na atualidade, feito comumente com câmeras de celular. Pergunte se há retratos ou autorretratos em sua casa, quem fez esses retratos, onde eles ficam, como eles foram feitos (se são fotografias, desenhos, pinturas, etc.). Ressalte a ideia de que o retrato já existia muito antes da invenção da fotografia, na forma de desenho, pintura, gravura, etc.

Leia o texto da seção com os estudantes e oriente-os a comparar as imagens das páginas do livro com retratos e autorretratos que conhecem e já viram. Essa abordagem pode ser interessante para ampliar o repertório de imagens.

Mostre as diferenças entre as obras reunidas na página: formas, cores e materiais. Aponte esses elementos nas imagens, falando seu nome, indicando material e técnica utilizados, de modo que, aos poucos, eles possam formar um vocabulário específico em artes visuais, a partir do uso e da identificação das palavras, como acontece na aquisição de léxico durante a leitura de textos escritos. Nesse momento, pode ser interessante mostrar as legendas das imagens, explicando o significado de cada um dos itens que compõe uma legenda de obra de arte e incentivando-os a descobrir, na própria legenda, o material utilizado em cada obra.

Explore as comparações entre as maneiras como foram criadas as formas para representar o rosto do artista em cada imagem e, se considerar útil, retome a imagem da página 12.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Vamos experimentar

Desenhos de imaginação Você no passado e você no futuro

A atividade aborda noções sobre a maneira como a passagem do tempo transforma o corpo das pessoas e altera sua aparência (noções que serão resgatadas e aprofundadas no volume 2 desta coleção).

Considere que as atividades dessa seção envolvem o trabalho focado no repertório de ideias das crianças sobre as características do rosto das pessoas. Por isso, para essa atividade, pode ser interessante fazer uma pesquisa de imagens de rostos de bebês e de idosos como forma de retomar as memórias e o repertório das crianças antes de iniciar a produção dos desenhos.

Assim, antes de pedir à turma que faça os desenhos, conversem sobre as diferenças entre o rosto de um bebê, de uma criança e de um adulto. Fale sobre o tamanho das partes do rosto, a cor e as diferenças na pele (lisa, enrugada, com marcas de expressão, etc.). Pode ser interessante fazer a observação coletiva de algumas imagens fotográficas e qualificar as texturas identificáveis com comentários sobre as áreas em que a pele parece macia ou áspera e sobre como essas texturas podem ser representadas em um desenho (com muitas linhas, poucas linhas, cores diferentes, etc.). Neste momento, não é necessário se preocupar com uma sistematização conceitual desse elemento das artes visuais (o tema será retomado para a conceituação no volume 3 desta coleção).

Ressalte o aspecto lúdico da atividade, procurando aguçar a curiosidade e a criatividade dos estudantes.

A falta de precisão nos desenhos é esperada e pode ser abordada por meio da ideia de que é difícil lembrar exatamente como éramos no passado, assim como é um exercício de imagi-

VAMOS EXPERIMENTAR

OS AUTORRETRATOS DE PABLO PICASSO MOSTRAM DE DIFERENTES MANEIRAS COMO O ARTISTA PERCEBEU AS TRANSFORMAÇÕES DE SEU CORPO AO LONGO DA VIDA.

CHEGOU A HORA DE IMAGINAR AS MUDANÇAS PELAS QUAIS O SEU PRÓPRIO CORPO JÁ PASSOU E AS MUDANÇAS PELAS QUAIS AINDA VAI PASSAR EM OUTROS MOMENTOS!

PARA ISSO, VOCÊ VAI FAZER DOIS DESENHOS: UM IMAGINANDO COMO VOCÊ ERA NO PASSADO E OUTRO IMAGINANDO COMO VOCÊ SERÁ NO FUTURO!

DESENHOS DE IMAGINAÇÃO VOCÊ NO PASSADO E VOCÊ NO FUTURO

1. PEGUE DUAS FOLHAS DE PAPEL SULFITE E MATERIAL PARA DESENHAR.
2. VOCÊ SE LEMBRA DE COMO ERA O SEU ROSTO QUANDO VOCÊ ERA BEBÊ? IMAGINE E DESENHE EM UMA DAS FOLHAS.
3. E COMO VOCÊ VAI SER QUANDO FICAR MAIS VELHO? NA OUTRA FOLHA, FAÇA UM DESENHO PARA MOSTRAR COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ SEU ROSTO QUANDO VOCÊ SE TORNAR ADULTO OU IDOSO.



16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

nação tentar fazer um autorretrato de como seremos no futuro.

Esta atividade visa explorar o desenho como ferramenta na criação de imagens, em um exercício que pode ser repetido inúmeras vezes e que, a cada repetição, pode levar os estudantes a uma maior fluidez expressiva e colaborar para que eles desenvolvam mais intimidade com a linguagem, graças ao acúmulo de experiências (o que proporciona simultaneamente o aumento

da autoconfiança e a construção de novas relações com base em soluções formais previamente experimentadas).

4. QUANDO TERMINAR, MOSTRE SEUS DESENHOS AOS COLEGAS E EXPLIQUE COMO VOCÊ FEZ CADA UM DELES.
5. VEJA OS DESENHOS DOS COLEGAS E PRESTE BASTANTE ATENÇÃO NO QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE O QUE FIZERAM. COMENTE O QUE VOCÊ PENSA AO OBSERVAR AS IMAGENS CRIADAS POR ELES.



JG/Utama/Getty Images

DICAS

LEMBRE-SE DAS ESCOLHAS QUE VOCÊ PODE FAZER:

- **O QUE VOCÊ VAI MOSTRAR?** SÓ O ROSTO OU MAIS ALGUMA PARTE DO SEU CORPO?
- **COMO VAI MOSTRAR?** VOCÊ VAI CRIAR FORMAS PARECIDAS COM AS DO SEU ROSTO? OU DIFERENTES? QUER USAR CORES PARECIDAS COM AS DA SUA PELE, DOS SEUS OLHOS E DA SUA BOCA OU ESCOLHER OUTRAS CORES? VAI MOSTRAR ALGUM TIPO DE SENTIMENTO: ALEGRIA, TRISTEZA, SERIEDADE? COMO VAI FAZER ISSO?
- **QUE MATERIAIS QUER USAR?** LÁPIS PRETO, LÁPIS DE COR, CANETINHAS, GIZ DE CERA? POR QUÊ?

PORTFÓLIO
GUARDE SEU TRABALHO!

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- O QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO NOS AUTORRETRATOS FEITOS POR PABLO PICASSO? **A**
- QUAIS SÃO AS ESCOLHAS QUE OS ARTISTAS COSTUMAM FAZER PARA CRIAR AUTORRETRATOS? **B**
- QUAL FOI O SEU MAIOR DESAFIO AO FAZER OS DESENHOS DE IMAGINAÇÃO? **C**
- O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE AS CORES E AS FORMAS DO SEU ROSTO NESTA ATIVIDADE? **D**

17

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Portfólio

A criação do portfólio é muito importante para que as produções e pesquisas dos estudantes fiquem registradas, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas experimentações. Além disso, é uma ótima ferramenta de acompanhamento pedagógico para professores e pais. Se possível, separe alguns portfólios de artistas para mostrar a eles (existem diversos portfólios desse tipo disponíveis na internet). Converse com a turma sobre a importância de guardar seus trabalhos antes de dar início às atividades e oriente-os na produção de uma pasta. Veja mais sobre isso nos itens **Importância e estratégias de registros de processos nas aulas de Arte** e **Avaliação em Arte** deste Manual.

Para organizar um momento de apreciação dos desenhos, você pode convidar a turma para uma roda de conversa ou pedir aos estudantes que coloquem seus desenhos sobre as carteiras permitindo que todos circulem livremente e apreciem o trabalho dos colegas. Outra possibilidade é fixar os desenhos em uma parede da sala de aula, em uma exposição temporária, que pode ser uma ótima maneira de permitir que todos vejam os trabalhos da turma ao mesmo tempo.

Hora da reflexão

- A.** Tomando por base as respostas dos estudantes, retome aspectos importantes do bloco indicados nas seções **Que arte é essa?** e **Como é feita essa arte?**, como a existência de muitos autorretratos feitos por Picasso em diferentes épocas da vida e as escolhas feitas pelo artista na criação de seus autorretratos.
- B.** Peça aos alunos que pensem nas escolhas que fizeram ao longo das experimentações e, se for apropriado, retome o texto da seção **Como é feita essa arte?**
- C.** Estimule o grupo a falar dos desafios enfrentados durante o processo de criar um rosto para si mesmos no futuro e desenhá-lo. Essa pergunta tem o objetivo de ajudar os estudantes a consolidar as noções de passado, presente e futuro e a refletir sobre como se sentem a respeito dessas diferentes opções de suas vidas.
- D.** Estimule os estudantes a falar sobre a forma das partes de seu rosto, usando as palavras qualificadoras que foram exploradas nos exercícios de observação (por exemplo: olhos arredondados, lábios estreitos, nariz alongado, etc.).

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Música:** Materialidades (EF15AR15).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Nas atividades desta seção, os estudantes vão precisar se sentar e se deitar no chão, por isso é importante levá-los para um espaço amplo, limpo e confortável. O ideal é que também seja silencioso o suficiente para que ouçam sons sutis, como o da própria respiração. Se não for possível, organize a sala de aula para esse fim.

Converse com a turma sobre os sons que o corpo produz naturalmente e liste alguns exemplos: espirro, bocejo, pum, etc. O objetivo é que entendam que as sonoridades do corpo são elementos de comunicação.

Os exercícios desta seção demandam contato físico e, portanto, exigem confiança e entrega por parte dos estudantes. Fique atento a qualquer situação de timidez e procure criar um clima de confiança e respeito.

Detetive dos sons

Como se trata de um exercício de contato físico, deixe que os estudantes escolham suas duplas por afinidade. Peça a todos que tomem cuidado para não machucar ou incomodar o colega. Oriente os investigados a relaxar e ajudar na investigação.

Na etapa 4, faça perguntas estimulando o grupo a descrever suas percepções. Sugerimos que as perguntas sejam respondidas pelos “detetives” conjuntamente.

- Pergunte se a respiração do colega está rápida ou lenta, se percebem algum chiado, se acham que esse chiado acontece pela boca ou pelo nariz, etc.
- Pergunte se as batidas do coração soam rápidas ou lentas e se o som parece mais forte ou mais fraco que o da respiração.
- Pergunte se conseguem ouvir sons curtos ou prolongados, se lembram de algum outro som, etc.

MÚSICA

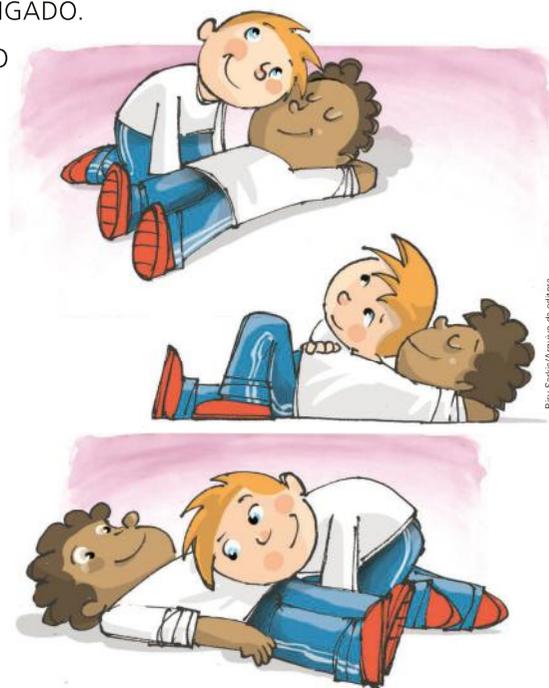
OS SONS DO MEU CORPO

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ JÁ PERCEBEU QUE SUA BARRIGA FAZ SONS? QUANDO ISSO ACONTECE? O CORPO HUMANO PRODUZ OS MAIS DIVERSOS SONS. VAMOS INVESTIGAR ALGUNS DELES!

DETETIVE DOS SONS

- FORMEM DUPLAS E SENTEM-SE NO CHÃO, LADO A LADO.
- UM DE VOCÊS SERÁ O DETETIVE DOS SONS. O OUTRO SERÁ O INVESTIGADO.
- O INVESTIGADO DEVE SE DEITAR NO CHÃO. O DETETIVE VAI OUVIR OS SONS DO CORPO DO INVESTIGADO.
- SIGA ESTES PASSOS QUANDO FOR O DETETIVE:
 - COLOQUE O OUIDO PERTO DO ROSTO DO COLEGA. VOCÊ CONSEGUE OUVIR A RESPIRAÇÃO DELE? **A**
 - COLOQUE O OUIDO NO PEITO DO COLEGA. VOCÊ CONSEGUE OUVIR O CORAÇÃO DELE BATER? **B**
 - COLOQUE O OUIDO NA BARRIGA DO COLEGA. QUE SONS VOCÊ CONSEGUE OUVIR? **C**
- INVERTAM OS PAPÉIS: QUEM ERA DETETIVE VAI SER INVESTIGADO E QUEM ERA INVESTIGADO VIRA DETETIVE!



18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- IACOCCA, L. *Tum-tum* – Um barulho do corpo. São Paulo: Ática, 2011. Neste livro, as irmãs Célia e Alice fazem uma investigação sobre os sons do corpo experimentando imitar os sons do coração e do estômago, por exemplo. Se possível, convide os estudantes a investigar junto com elas.

OS SONS EM MIM

VOCÊ INVESTIGOU OS SONS DO CORPO DO OUTRO. AGORA, VAI RECONHECER OS SONS DO SEU PRÓPRIO CORPO.

1. TAMPE OS OUVIDOS COM OS DEDOS.
2. FECHÉ OS OLHOS POR ALGUNS INSTANTES PARA SE CONCENTRAR MELHOR.



Billy Sarks/Arquivo da editora

- VOCÊ CONSEGUE OUVIR SUA RESPIRAÇÃO? COMO É O SOM DELA? **A**
- EXPERIMENTE FALAR MANTENDO OS OUVIDOS TAMPADOS. COMO VOCÊ ESCUTA A SUA VOZ? **B**
- VOCÊ OUVI ALGUM OUTRO SOM DO SEU CORPO? QUAL? **C**

OS SONS DO CORPO NO DIA A DIA

OS SONS PRODUZIDOS COM O CORPO TAMBÉM AJUDAM A EXPRESSAR O QUE SENTIMOS. TENDE IMITAR OS SONS DAS SEGUINTE SITUAÇÕES:

1. UM BEBÊ CHORANDO.
2. UMA PESSOA ESPIRRANDO.
3. UMA GARGALHADA.



Jose Luis Pabiez Inc/Blend Images/Getty Images



Wavebreakmedia/Shutterstock



Thomas Zovaris/Fox/Getty Images

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ TINHA PENSADO SOBRE OS SONS QUE O CORPO FAZ? ALGUM DESSES SONS FOI NOVO PARA VOCÊ? **A**
- PARA QUE SERVEM ESSES SONS? **B**
- VOCÊ PRECISOU DE MAIS CONCENTRAÇÃO PARA FAZER ALGUMA DAS ATIVIDADES? POR QUÊ? **C**

Os sons em mim

O contato com o corpo do colega pode gerar agitação, portanto, é necessário cuidar da transição para esta atividade, que exige silêncio e concentração. Antes de começar, apague a luz do local em que estão e oriente o grupo a fazer algumas respirações profundas para que possam se acalmar.

Peça às crianças que fiquem de olhos fechados, pois a visão pode tirar o foco da escuta. Para cada passo, marque 1 minuto no relógio. Se achar que

pode ser muito desconfortável, tente 30 segundos apenas, mas não abra mão do silêncio total.

- A.** Peça aos estudantes que comparem sua respiração à respiração do colega que ouviram na atividade anterior.
- B.** Peça às crianças que falem algumas palavras com os ouvidos tampados e destampados e descrevam as diferenças.
- C.** Pergunte se ouvem outro som além do da própria respiração. Eles podem descrever zumbidos no ouvido, um bocejo, entre outros.

Os sons do corpo no dia a dia

Converse com os estudantes sobre o que os sons podem expressar. Dê como exemplo o bebê, que usa o choro para expressar diversas sensações, como fome, sono ou dor. Pergunte se conhecem outros sons que traduzem uma sensação ou um sentimento.

Em cada uma das etapas, explore diferentes exemplos de cada som. Trabalhe com a variedade de expressão de cada uma das sonoridades.

Ao fim da atividade, pontue que, ao ouvirmos esses sons, sabemos o que está acontecendo com a pessoa mesmo que ela não nos diga. Dessa maneira, podemos considerar que os sons do nosso corpo são formas de comunicação.

Hora da reflexão

- A.** Incentive os estudantes a pensar sobre vivências anteriores com os sons produzidos pelo corpo.
- B.** Retome com os estudantes que o objetivo central desta seção é despertá-los para o fato de que os sons que o corpo produz podem passar diversas mensagens.
- C.** Aproveite o vínculo com o conceito de intensidade. Assim, pontue que “Detetive dos sons” e “Os sons em mim” foram atividades em que o silêncio e a concentração foram necessários. Comente que isso tem relação com o fato de que alguns dos sons do corpo são muito fracos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Notação e registro musical (EF15AR16).

Que arte é essa?

É fundamental que você ouça a canção "Ratinho tomando banho" com os estudantes. Você pode encontrá-la no site oficial do artista: <www.helioziskind.com.br> (acesso em: 20 jun. 2017).

A canção foi composta para um dos personagens da série **Castelo Rá-Tim-Bum**, produzida e exibida pela TV Cultura entre 1994 e 1997. Marco da programação infantil da televisão brasileira, a série recebeu o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) em 1994. Em 1999, ganhou uma versão em longa-metragem: **Castelo Rá-Tim-Bum, o Filme**. Se julgar interessante, assista com a turma ao videoclipe da música ou ao episódio "Pintou Sujieira? Tá limpo!" (Ep. 37), que pode ser encontrado no canal oficial da série na internet (disponível em: <www.youtube.com/user/videocasteloratimbumbum/playlists>. Acesso em: 14 dez. 2017).

De olho na arte

1. Por se tratar de uma canção que faz parte de um programa infantil, pode ser que alguns estudantes já a tenham ouvido antes. É interessante deixar que contem o que sabem sobre ela.
2. Se necessário, auxilie a escuta das crianças parando a música em cada momento em que o ratinho fala de uma parte do corpo.
3. Espera-se que os estudantes percebam que o ratinho parece feliz durante a canção. Além disso, ele diz: "banho é bom, banho é muito bom". Chame a atenção para a sonoridade e o clima da música. Pergunte se a música transmite alegria ou tristeza e relacione essa sensação à percepção de que o ratinho gosta de tomar banho. Com isso, os estudantes vão compreender que elementos como andamento, instrumentação e tonalidade são capazes de transmitir sensações, ainda que não saibam nomeá-los.

QUE ARTE É ESSA?

A CANÇÃO DE HÉLIO ZISKIND

PARA OUVIR

"RATINHO TOMANDO BANHO". MEU PÉ MEU QUERIDO PÉ. HÉLIO ZISKIND, 1996. ESTE CD TRAZ A CANÇÃO QUE TRABALHAMOS NESTA SEÇÃO E MUITAS OUTRAS.



CAPA DO CD MEU PÉ MEU QUERIDO PÉ, DE HÉLIO ZISKIND. A CANÇÃO "RATINHO TOMANDO BANHO" FAZ PARTE DESSE TRABALHO DO COMPOSITOR PAULISTANO.

DE OLHO NA ARTE

CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA SOBRE A CANÇÃO "RATINHO TOMANDO BANHO".

1. VOCÊ CONHECE ESSA CANÇÃO? O QUE SABE SOBRE ELA? *Resposta pessoal.*
2. QUE PARTES DO CORPO SÃO CITADAS NA LETRA?
3. SERÁ QUE O RATINHO GOSTA DE TOMAR BANHO? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO? *Resposta pessoal.*
4. QUAIS SÃO OS SONS QUE VOCÊ ESCUTA NO BANHO? VOCÊ JÁ PAROU PARA PRESTAR ATENÇÃO NELES? *Resposta pessoal.*
5. EXISTE NA CANÇÃO ALGUM SOM QUE LEMBRE OS SONS DO MOMENTO DO BANHO? QUAIS? *No arranjo feito por Ziskind é possível ouvir sons relacionados à água.*

As partes citadas são orelha, testa, bochecha, queixo, coxa, pé, nariz, pescoço, tórax, bumbum, fazedor de xixi. Espera-se que os estudantes mencionem algumas delas.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Você também pode cantar a música bem lentamente ou em tom grave, para mostrar como os elementos musicais podem provocar sensações diferentes.

4. Pergunte se costumam cantar durante o banho, se têm algum brinquedo sonoro para esse momento, se o chuveiro faz algum barulho específico. Incentive a partilha de experiências pessoais.
5. Ouça novamente a canção com a turma e chame a atenção para o arranjo e os elementos de

sonoplastia, como o barulho de água ao fundo e os sons agudos que se assemelham a gotas.

HÉLIO ZISKIND NASCEU NA CIDADE DE SÃO PAULO, EM 1955. APÓS TERMINAR SEUS ESTUDOS NA ESCOLA, ELE ENTROU NA FACULDADE DE MÚSICA E SE FORMOU **COMPOSITOR**.

CANÇÃO: COMPOSIÇÃO MUSICAL PARA SER CANTADA.
COMPOSITOR: PROFISSIONAL QUE CRIA MÚSICAS.



HÉLIO ZISKIND
TOCANDO GUITARRA,
2014.

DURANTE VINTE ANOS, ELE FEZ PARTE DE UM GRUPO MUSICAL CHAMADO RUMO. NESSE GRUPO, HÉLIO E SEUS COMPANHEIROS INVENTAVAM MÚSICAS E FORMAS DIFERENTES DE CANTAR MÚSICAS ANTIGAS.

HÉLIO JÁ COMPÔS VÁRIOS TIPOS DE MÚSICA, MAS SUA ESPECIALIDADE SÃO AS MÚSICAS PARA CRIANÇAS.

MUITAS DESSAS CANÇÕES FORAM CRIADAS PARA PROGRAMAS INFANTIS DE TELEVISÃO, COMO **CASTELO RÁ-TIM-BUM**, **COCORICÓ** E **GLUB GLUB**. A CANÇÃO "RATINHO TOMANDO BANHO" FOI FEITA PARA O **CASTELO RÁ-TIM-BUM**.

MUITAS DAS MÚSICAS QUE HÉLIO COMPÔS PARA PROGRAMAS DE TV USAM SONS DO AMBIENTE, COMO SONS DE BUZINA, CARROS, PASSARINHOS, ENTRE MUITOS OUTROS. NA CANÇÃO "RATINHO TOMANDO BANHO", ELE USOU O SOM DE ÁGUA AO FUNDO.



CAPA DO CD **RUMO AO VIVO**,
DO GRUPO RUMO, 1991.



CENÁRIO DE **CASTELO RÁ-TIM-BUM**,
PROGRAMA EXIBIDO
ORIGINALMENTE
ENTRE 1994 E 1997
NA TV CULTURA.

Grupo Rumo

Em atividade de 1974 até 1991, o Rumo é reconhecido pela inovação em suas composições e arranjos. Formado originalmente por Akira Ueno, Ciça Tuccori, Gal Oppido, Geraldo Leite, Hélio Ziskind, Luiz Tatit, Ná Ozzetti, Paulo Tatit, Pedro Mourão e Zecarlos Ribeiro, o grupo explorava o uso das entoações da fala cotidiana nas composições, o que valorizava a linha principal do canto nos arranjos. Em 2004, relançou seus seis álbuns em formato de CD, com *shows* e exposição sobre sua trajetória musical. Esse *show* foi rerepresentado no mesmo ano para a filmagem de um DVD.

Hélio Ziskind

Estudou composição erudita na ECA-USP (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo), mas trabalha diretamente com música popular. Compôs arranjos e trilhas sonoras para filmes, teatro, rádio e TV. Na área de projetos educacionais, trabalhou com preparação de audioguias para exposições de artes plásticas e CDs para livros didáticos. Ganhou diversos prêmios, entre os quais o prêmio APCA de melhor música, em 1987, com a trilha sonora para o espetáculo *Nijinsky*, de Naum Alves de Souza, com adaptação de obras de Debussy, Stravinsky, Tchaikovsky e Schumann.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Grosso modo, o registro musical formal nada mais é do que um sistema de símbolos gráficos que representam os sons de uma criação musical. Os sons fazem parte do ambiente com o qual interagimos diariamente, mas muitas vezes não estamos atentos a eles. Da mesma forma que podemos registrar uma paisagem por meio de desenhos ou fotografias, existem formas de captar e registrar uma paisagem sonora. Compositores contemporâneos vêm explorando o uso de desenhos e gráficos como forma de representar os sons, transcendendo os limites da partitura convencional. Assim, a intenção da atividade desta página é começar a elaborar a correspondência, ainda de forma empírica, entre sonoridade e registro gráfico.

Atividade individual

Em cada uma das imagens, peça aos estudantes que imitem o som proposto pela ação e, em seguida, o descrevam: pergunte se é fino ou grosso, com muito ou pouco volume, se é rápido ou demorado. Essa maneira de descrever as características dos sons pode aproximar os estudantes dos parâmetros sonoros de forma empírica.

Auxilie-os na representação dos sons por meio do desenho e deixe claro que o objetivo é representar o som, e não a ação. Peça que tentem traduzir as características do som nos desenhos que escolherem. Isso vai ajudá-los a exercitar a abstração, o que propicia uma aproximação do conceito de notação musical.

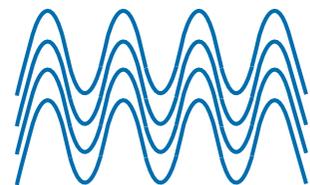
VIMOS QUE HÉLIO ZISKIND USA OS SONS DO DIA A DIA EM ALGUMAS DE SUAS MÚSICAS. MAS SERÁ QUE VOCÊ JÁ PRESTOU ATENÇÃO NELES?

VOCÊ SABE IMITAR O SOM DO MOMENTO QUE APARECE NESTA FOTOGRAFIA?

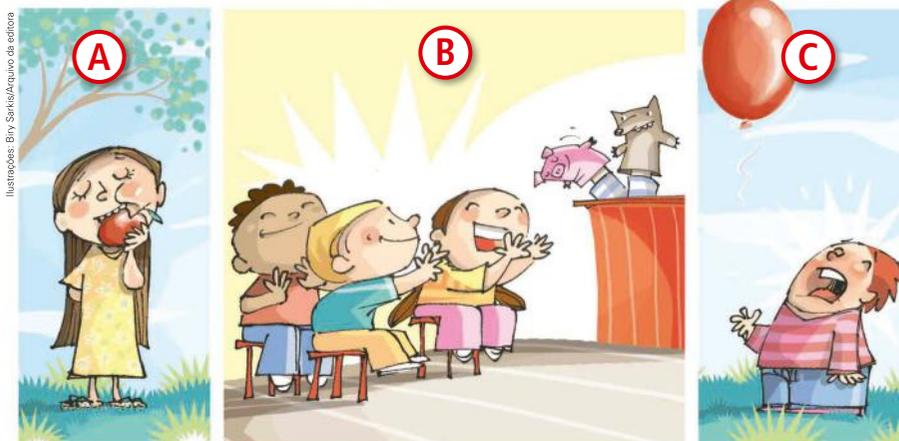


VOCÊ SABIA QUE OS SONS PODEM SER REPRESENTADOS COM DESENHOS?

POR EXEMPLO, O SOM DE UMA PESSOA ESCOVANDO OS DENTES PODERIA SER REPRESENTADO COM UM DESENHO COMO O QUE ESTÁ AO LADO.



1. OS SONS DO NOSSO CORPO TAMBÉM SÃO SONS DO DIA A DIA. QUE SONS VOCÊ OUVIRIA SE ESTIVESSE NAS SITUAÇÕES QUE APARECEM NAS IMAGENS ABAIXO?



2. FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA CADA UM DOS SONS QUE NOSSO CORPO PRODUZ NESSAS SITUAÇÕES. VOCÊ PODE USAR TRAÇOS, CORES E LINHAS. USE SUA CRIATIVIDADE!

PORTFÓLIO
GUARDE SEU TRABALHO!

Sugestões

- CISZEWSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 22-33 (set. 2010).
- FRANÇA, C. C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-21 (set. 2010).
- Nestes dois artigos é possível saber mais sobre o uso de notações musicais não tradicionais no ensino de música.
- SCHAFFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução de M. Fonterrada, M. Silva e M. Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991. Neste livro, Schaffer desenvolve a noção de "paisagem sonora" (*soundscape*) e propõe exercícios para uma reeducação auditiva.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

O VOLUME DOS SONS

VOCÊ JÁ OUVIU UM SOM FORTE, MAS TÃO FORTE QUE TEVE QUE TAMPAR OS OUVIDOS?

E O CONTRÁRIO? ALGUÉM JÁ FALOU COM VOCÊ TÃO BAIXINHO QUE QUASE NÃO DAVA PARA ENTENDER O QUE A PESSOA DIZIA?



ESSA CARACTERÍSTICA DO SOM É CHAMADA DE VOLUME OU INTENSIDADE. MUITOS COMPOSITORES EXPLORAM O VOLUME DOS SONS EM SUAS CRIAÇÕES.

ALGUNS SONS PODEM SER FORTES, COMO O DE UM TROVÃO. DIZEMOS QUE ELES TÊM MUITO VOLUME.

OUTROS PODEM SER FRACOS, COMO O SOM DE UMA CHUVA FINA. DIZEMOS QUE ELES TÊM POUCO VOLUME.

VOCÊ SE LEMBRA DE QUE INVESTIGAMOS OS SONS DO NOSSO CORPO E REPARAMOS QUE ALGUNS SONS PRECISAVAM DE MAIS SILÊNCIO PARA SER OUVIDOS?

ISSO ACONTECE PORQUE OS SONS DO CORPO TAMBÉM TÊM DIFERENTES INTENSIDADES.

 OBSERVE OS SONS LISTADOS ABAIXO. EM CADA ITEM, CIRCULE O SOM MAIS FRACO E MARQUE COM UM X O SOM MAIS FORTE. *A classificação desses sons pode ter variações.*

1. RESPIRAÇÃO

ESPIRRO X

2. PALMAS X

ESTALO DE DEDO

3. GRITO X

SUSSURRO

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14).

Como é feita essa arte?

Neste bloco, introduzimos o conceito de intensidade com o objetivo de identificá-lo como parâmetro sonoro e não apenas musical. Desper-te a audição dos estudantes para as diversas intensidades dos sons que ouvimos no dia a dia. No volume 5 desta coleção, exploramos o conceito de intensidade como elemento constitutivo da música.

A diferença entre um som forte e um som fraco é a amplitude de vibração da onda sonora. Quanto maior a amplitude da onda, maior a pressão que ela exerce sobre o ar, o que faz com que os tímpanos vibrem de maneira mais intensa. Não é necessário tratar desses detalhes com os estudantes, mas você pode falar sobre a formação da onda sonora explicando que os sons são vibrações do ar que chegam aos nossos ouvidos. Se as vibrações acontecem de formas diferentes, percebemos sons diferentes.

Atividade individual

Relembre as atividades do início deste bloco e pergunte aos estudantes quais foram os sons corporais sobre os quais já conversaram. Chame a atenção deles para o fato de que os sons listados são sons do corpo.

Vale destacar que o conceito de volume ou intensidade é sempre comparativo, o que pode gerar divergências nas respostas. Assim, peça que comparem e pensem em cada um dos sons. O intuito da atividade é sensibilizar os estudantes para os parâmetros sonoros, trabalhando com uma margem de "exagero" na classificação dos sons.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Notação e registro musical (EF15AR16); Processos de criação (EF15AR17).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Vamos experimentar

Nesta seção, os estudantes terão a oportunidade de retomar e consolidar todo o aprendizado construído durante o bloco. Se necessário, relembre que os sons do corpo são formas de expressão e que podemos usar imagens e símbolos para representá-los.

Se não houver uma sala de música ou uma sala para trabalhos corporais na escola, sugerimos que organize a sala de aula afastando as carteiras. Providencie o material necessário com antecedência e distribua-o pelo chão de acordo com a quantidade de grupos em que dividir a turma. Assim, os estudantes poderão chegar e se acomodar em torno dos pedaços de papel kraft.

No momento da organização dos grupos, avalie se é melhor que os estudantes se dividam de forma autônoma ou se você deve propor essa divisão. Sugerimos grupos de, no máximo, 5 crianças.

Mapa dos sons do corpo

No momento de desenhar o contorno do corpo no papel kraft, reforce a necessidade de ter cuidado com o corpo dos colegas. Diga aos estudantes que estiverem servindo de modelo que podem e devem manifestar seu incômodo, se necessário.

Toda a dinâmica proposta demanda um trabalho coletivo por parte dos estudantes, mas as trocas serão mais intensas nas etapas 6 a 8. Deixe que escolham os sons que querem mapear e os símbolos para representar cada um deles. Assim, por exemplo, o símbolo que representa o som do coração deve ser colocado no lugar do coração. Da mesma forma, a representação do som do estômago deve ser incluída na altura da barriga, e assim por diante.

Embora a representação seja livre, é importante que todos respeitem a convenção estabelecida na etapa 7. A partir

VAMOS EXPERIMENTAR

AGORA, VAMOS JUNTAR TUDO O QUE APRENDEMOS E CRIAR UM MAPA DOS SONS DO CORPO. DEPOIS, VAMOS BRINCAR COM ESSES SONS!

MAPA DOS SONS DO CORPO

1. DIVIDAM-SE EM GRUPOS DE TRÊS A CINCO ESTUDANTES.
2. CADA UM DOS GRUPOS VAI FAZER UM MAPA DOS SONS DO CORPO. PARA ISSO, VAI PRECISAR DE: UM PEDAÇO GRANDE DE PAPEL KRAFT, CANETINHAS, LÁPIS DE COR E GIZ DE CERA.
3. UMA CRIANÇA DE CADA GRUPO DEVE DEITAR EM CIMA DO PAPEL KRAFT, COM O CORPO O MAIS RETO POSSÍVEL.
4. COM UM GIZ DE CERA, OUTRA CRIANÇA DEVE DESENHAR O CONTORNO DO CORPO DO COLEGA NO PAPEL.
5. TERMINADO O DESENHO, A CRIANÇA QUE SERVIU DE MODELO PODE LEVANTAR.
6. CRIEM UM SOM PARA CADA PARTE DO CORPO: CABEÇA, MÃOS, NARIZ, PEITO, BARRIGA E PÉS.
7. USANDO LÁPIS DE COR, CANETINHA E GIZ DE CERA, FAÇAM DESENHOS PARA REPRESENTAR ESSES SONS DENTRO DO CONTORNO DO CORPO.
8. USEM LINHAS E PONTOS E FAÇAM O DESENHO QUE QUISEREM PARA REPRESENTAR CADA SOM. POR EXEMPLO, SE O SOM TIVER MUITO VOLUME, VOCÊS PODEM FAZER UM PONTO GRANDE OU UMA LINHA BEM GROSSA. SE TIVER POUCO VOLUME, PODEM FAZER PONTOS PEQUENOS OU UMA LINHA FINA.



24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

do conceito de intensidade, os estudantes devem discutir em grupo e associar símbolos grandes ou com linhas mais grossas a sons fortes e símbolos pequenos ou linhas finas a sons fracos.

É provável que os mapas fiquem semelhantes no que diz respeito à localização dos sons, mas não necessariamente quanto ao tamanho para representar a intensidade de cada um deles, visto que essa percepção é sempre comparativa e as representações são subjetivas.

ORQUESTRA MALUCA DOS SONS DO CORPO

1. FAÇAM UMA GRANDE RODA.
2. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI ESCOLHER UM ESTUDANTE PARA SER O **MAESTRO** DA **ORQUESTRA**.
3. SE VOCÊ FOR O MAESTRO, SIGA ESTAS ETAPAS:
 - COLOQUE O MAPA DO SEU GRUPO NO CENTRO DA RODA.
 - APONTE UM SOM DE CADA VEZ E EXPLIQUE COMO ELE É FEITO. O RESTANTE DA TURMA DEVE REPETIR OS SONS QUE VOCÊ FIZER.
 - DEPOIS DE APRESENTAR TODOS OS SONS, APONTE PARA OS DESENHOS NA ORDEM QUE QUISER, SEM DIZER NADA. A TURMA TEM QUE FAZER OS SONS ACOMPANHANDO O PASSEIO PELO MAPA.
4. SE VOCÊ NÃO ESTIVER GUIANDO A ORQUESTRA, FIQUE NA RODA E SIGA AS INSTRUÇÕES DO MAESTRO.
5. TROQUEM DE MAESTRO E REPITAM A BRINCADEIRA.
6. PARA TERMINAR E FICAR AINDA MAIS DESAFIADOR, FAÇAM A BRINCADEIRA COM DOIS MAESTROS AO MESMO TEMPO. PARA ISSO, FORMEM DOIS GRUPOS. CADA UM VAI SEGUIR UM DOS MAESTROS!

ORQUESTRA: GRANDE CONJUNTO DE MÚSICOS E SEUS INSTRUMENTOS.
MAESTRO: PESSOA QUE DIRIGE UMA ORQUESTRA OU BANDA.



Fernanda Favoretto/Clear Imagem

DICA

- NÃO SE ESQUEÇA DE QUE ALGUNS SONS SÃO MAIS FRACOS DO QUE OUTROS. MOSTRE ESSA DIFERENÇA.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ SE DIVERTIU NA ORQUESTRA MALUCA DOS SONS? VOCÊ SE CONFUNDIU? O QUE FOI MAIS DIFÍCIL NESSA ATIVIDADE? **A**
- O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE OS SONS DO SEU CORPO? **B**

25

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Orquestra maluca dos sons do corpo

O objetivo aqui é transformar a notação não convencional em sonoridade, dando margem ao improviso e à criação. Procure garantir que todos consigam ver os mapas e os maestros. Uma alternativa é prender os mapas na parede e pedir aos estudantes que fiquem de frente para eles. Para familiarizar o grupo com a atividade, deixe que comecem explorando o mapa por mapa. Após explorar bastante essa etapa, passe para a próxima, em que os mapas serão usados simultaneamente. Se preferir, desmembre essa atividade em duas aulas (nesse caso, recomendamos que todos os estudantes se guiem por um único mapa na primeira aula).

Ressalte que a intensidade dos sons deve corresponder ao tamanho dos desenhos. A tendência é que, para se ouvir, as crianças façam todos os sons com a mesma intensidade, mas isso não é o que interessa do ponto de vista pedagógico.

No momento de executar os mapas de maneira polifônica, faça uma primeira rodada livre. Em seguida, oriente os maestros a apontar sons de diferentes partes do corpo: um deles pode começar pelos sons da cintura para baixo, outro pela região do tórax, por exemplo, e depois podem trocar. Para tornar a atividade mais desafiadora, diga a eles que apenas um dos grupos pode estar em um som mais forte, os outros precisarão estar em um som mais fraco. Essas orientações fazem com que os estudantes regentes estejam em sintonia uns com os outros, trabalhando aspectos ligados a arranjo.

Hora da reflexão

- A.** O exercício da orquestra maluca trabalha com o princípio de polifonia, ou seja, sons que acontecem simultaneamente. Isso pode acarretar certo grau de dificuldade, pois a tendência é reproduzir o que o colega ao lado está fazendo. Outra dificuldade pode ser reproduzir os sons com as intensidades representadas no mapa. Para não se perder na experiência polifônica, é comum que todos reproduzam os sons com muito volume. Converse a respeito com o grupo.
- B.** Deixe os estudantes compartilharem as impressões que tiveram durante as atividades. Retome a discussão sobre a importância dessas sonoridades para a comunicação.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR10).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

O movimento das coisas

Antes de começar a atividade, converse com os estudantes e proponha que olhem ao redor e observem o movimento das coisas. Pergunte o que está em movimento. As respostas podem ser variadas, dependendo do ambiente. Ajude-os a perceber que, nesse ambiente, existe algo que sempre está em movimento: os próprios estudantes. Enumere, junto com a turma, os movimentos que os corpos produzem em ações simples como olhar, piscar, respirar, etc. Trabalhe a ideia de que os corpos nunca estão estáticos e que, mesmo parados, estão se modificando: envelhecendo, fazendo pequenos ajustes corporais, respirando, variando de temperatura, etc. Essa noção também pode ser aplicada às coisas ao nosso redor: elas envelhecem, mudam de cor, de textura, de aspecto, apesar de parecerem absolutamente estáticas.

Ajude os estudantes a pensar nos movimentos possíveis em cada etapa e incentive-os a desenhar as formas que esses movimentos teriam. A ideia não é desenhar coisas que se mexem, mas como essas coisas se mexem. Depois que fizerem os desenhos, oriente-os a tentar imitar os movimentos que desenharam e pergunte se acham que precisam mudar alguma coisa nos desenhos.

DANÇA

A DANÇA DE TODAS AS COISAS

VAMOS COMEÇAR

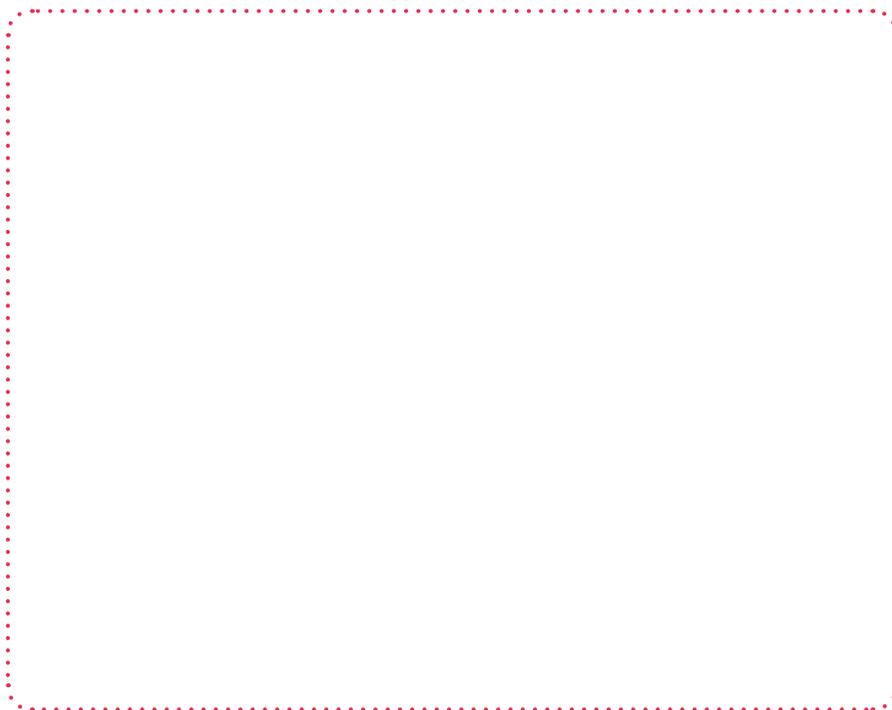
QUANDO UMA PESSOA, UM ANIMAL OU MESMO UM OBJETO MUDAM DE LUGAR, DIZEMOS QUE ACONTECEU UM MOVIMENTO.

TODAS AS COISAS DO MUNDO SE MOVIMENTAM DE ALGUM MODO, POR ISSO EXISTEM MUITOS TIPOS DIFERENTES DE MOVIMENTO. CADA COISA TEM UM JEITO DIFERENTE DE SE MOVER.

VOCÊ JÁ PRESTOU ATENÇÃO EM COMO AS COISAS SE MOVEM À SUA VOLTA?

O MOVIMENTO DAS COISAS

1. PENSE EM COISAS QUE SE MOVIMENTAM NA NATUREZA. COM LÁPIS DE COR OU GIZ DE CERA, FAÇA UM DESENHO MOSTRANDO COMO ESSAS COISAS SE MOVEM.



2. AGORA, PENSE EM COISAS QUE SE MOVEM NA CIDADE E FAÇA UM DESENHO REPRESENTANDO ESSES MOVIMENTOS.



3. OBSERVE OS SEUS DESENHOS E TENDE IMITAR OS MOVIMENTOS DAS COISAS QUE VOCÊ ESCOLHEU.

Para a investigação de movimentos, o ideal é levar os estudantes para uma sala ampla e sem obstáculos. Também é possível organizar a sala de aula, afastando as carteiras para que todos possam se mover livremente. Procure envolver a turma nesse processo de organização, pois isso ajuda a aproximá-los da prática pedagógica.

Embora a investigação de movimentos (etapa 3) seja individual, encaminhe a atividade de forma que o grupo faça suas experimentações ao mesmo tempo. Dessa forma, haverá menos inibições. Estimule uma investigação criativa, fazendo perguntas sobre os elementos que cada um desenhou.

Uma vez demonstrado, peça que repitam para que todos possam ver. Compare movimentos que podem parecer semelhantes e estimule a observação das especificidades de cada um – isso ajuda na compreensão e na análise de espetáculos de dança.

Ao final, você pode propor uma roda de conversa para que a turma troque suas impressões sobre a experimentação.

Mover junto!

Antes de começar, peça aos estudantes que caminhem pelo espaço tentando não esbarrar uns nos outros. Procure orientá-los a preencher os espaços vazios e ocupá-los de maneira coletiva.

A intenção desta atividade é instigar a ampliação da atenção. A ideia é que o estudante experimente a reorganização de seu próprio movimento enquanto mantém a atenção no espaço e nos colegas ao redor, bem como no próprio corpo.

Oriente-os a reajustar suas trajetórias de maneira mais rápida, respondendo às modificações que acontecem ao seu redor: se algum colega vem em sua direção, se o colega que ele escolheu muda de trajetória, se ele muda a distância em relação ao colega escolhido, etc.

Manter múltiplos pontos de atenção pode ser um desafio para muitos estudantes, por isso é importante conduzir a atividade de maneira que a turma tenha calma e foco. Uma música pode ajudá-los a se concentrar e a evitar conversas que podem desviá-los do objetivo da atividade.

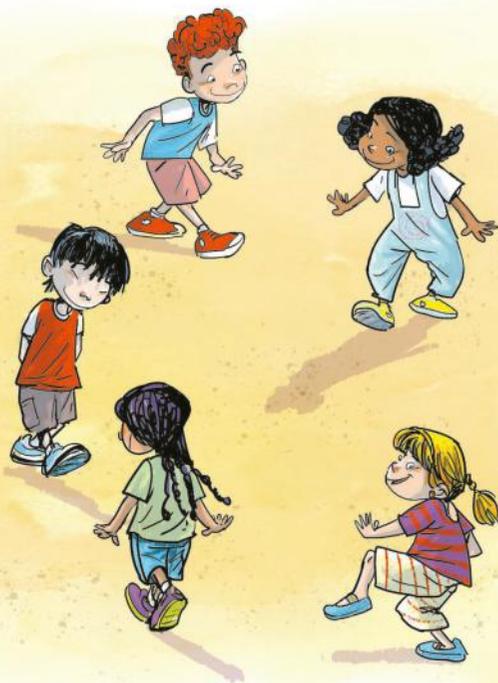
MOVER JUNTO! 🧡

AGORA, VAMOS FAZER UMA BRINCADEIRA PARA EXERCITAR A OBSERVAÇÃO DOS MOVIMENTOS À NOSSA VOLTA.

1. REÚNAM-SE NO ESPAÇO INDICADO PELO PROFESSOR OU PELA PROFESSORA. OBSERVEM TODOS OS ESTUDANTES DA TURMA.
2. CADA ESTUDANTE DEVE ESCOLHER UM COLEGA, MAS NÃO DEVE CONTAR SUA ESCOLHA A NINGUÉM.



3. AO SINAL DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, TODOS DEVEM SE MOVER PELO ESPAÇO, TENTANDO MANTER SEMPRE A MESMA DISTÂNCIA EM RELAÇÃO AO COLEGA QUE ESCOLHERAM. PODE SER BEM PERTO OU BEM LONGE.
4. PARA AUMENTAR O DESAFIO, CADA ESTUDANTE DEVE ESCOLHER DOIS COLEGAS E TENTAR CAMINHAR PELO ESPAÇO MANTENDO A MESMA DISTÂNCIA EM RELAÇÃO A ELES.
5. NOVAMENTE, NÃO CONTEM PARA NINGUÉM QUEM ESCOLHERAM!



Filipe Rocha/Arquivo da editora

6. AO FINAL DA BRINCADEIRA, TENTEM ADIVINHAR QUEM OS OUTROS COLEGAS TINHAM ESCOLHIDO SEGUIR!

DICAS

- TENHAM CUIDADO PARA NÃO ESBARRAR UNS NOS OUTROS.
- MANTENHAM A ATENÇÃO NOS COLEGAS, MAS TAMBÉM NO ESPAÇO À SUA VOLTA.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- DE TODAS AS COISAS QUE VOCÊ DESENHOU, QUAL SE MOVIMENTA MAIS RÁPIDO? E QUAL SE MOVIMENTA MAIS DEVAGAR? **A**
- QUAIS MOVIMENTOS VOCÊ ACHOU MAIS DIVERTIDOS DE IMITAR? **B**
- O QUE VOCÊ ACHOU DE SE MOVER PRESTANDO ATENÇÃO NOS COLEGAS E NO ESPAÇO AO MESMO TEMPO? **C**

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Durante a conversa com os estudantes procure perceber com eles diferentes qualidades de movimento e se eles conseguem relatar ou demonstrar qualidades que os interessam. Muitas vezes, os gestos com as mãos ou movimentos com outras partes do corpo conseguem exemplificar a qualidade buscada, mas espere que demonstrem de forma espontânea. Uma vez demonstrado, peça que repitam para que todos possam ver. Compare movimentos que podem parecer semelhantes e estimule a observação das especificidades de cada um – isso ajuda na compreensão e na análise de espetáculos de dança.

Hora da reflexão

- A.** Oriente os estudantes a comparar os desenhos que fizeram na primeira atividade desta seção. Observem juntos. Depois, pergunte se houve muitas respostas iguais e discuta o que faz com que as coisas escolhidas se movimentem com determinada velocidade ou intensidade, etc.
- B.** Neste momento, é importante ressaltar como a atividade tem, também, um caráter lúdico. É esperado que os estudantes se divirtam explorando os diversos movimentos. Permita que aqueles que desejarem se expressem livremente, mas reforce a importância do respeito às opiniões alheias e ao turno de fala de cada um.
- C.** Deixe que os estudantes relatem suas experiências. Dê exemplos de atividades que utilizam múltiplos focos de atenção: modalidades esportivas, atravessar uma rua movimentada, etc. Ressalte como a atenção muda na observação de coisas estáticas e em movimento e mencione como isso pode influenciar a linguagem da dança.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Processos de criação (EF15AR11, EF15AR12).

Que arte é essa?

As fotos desta seção são, em sua maioria, do espetáculo “Minha mãe” (*My mother*), desenvolvido por Kazuo Ohno em homenagem à mãe. De acordo com o artista, a inspiração para esse espetáculo nasceu dos sonhos e delírios relatados por sua mãe quando estava doente. Em um desses momentos, ela disse ao filho: “Um peixe está nadando dentro de mim”. A partir dessa e de outras imagens, ele criou a obra que era também, nas palavras do próprio artista, uma maneira de dizer “Obrigado” e “Desculpe” a ela. Com estreia no início dos anos 1980, no Japão, foi reapresentado por muitos anos em muitos países.

De olho na arte

1. Peça aos estudantes que justifiquem suas respostas e amplie a discussão perguntando, por exemplo, se acham que existe uma idade certa para dançar e por quê.
2. Em muitos momentos, Kazuo Ohno parecia estar brincando com coisas invisíveis em seus espetáculos. A fotografia desta página é um exemplo disso. Incentive os estudantes a imaginar com o que ele poderia estar interagindo.
3. Oriente as crianças a descrever a posição do dançarino e enfatize que essa posição do corpo possibilita alguns movimentos e impede outros. Aproveite para perguntar que movimentos eles acham que ele não poderia fazer.
4. Com esta pergunta, pode-se verificar o quanto a compreensão de dança dos estudantes está ligada à ideia de movimento. Observe se o entendimento deles se pauta pela noção de movimento ou por outros elementos, como cenário, figurino, música. Sempre que possível, procure ajudá-los a perceber que o mais importante para a dança é o movimento, independentemente do estilo ou da técnica empregada.

QUE ARTE É ESSA?

A DANÇA DE KAZUO OHNO



KAZUO OHNO, NO ESPETÁCULO **LÍRIOS**, NOVA YORK, ESTADOS UNIDOS, 1988.

DE OLHO NA ARTE

🗨️ **OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA. Respostas pessoais.**

1. QUANTOS ANOS VOCÊ ACHA QUE ESSE ARTISTA TEM?
2. O QUE ELE PARECE ESTAR FAZENDO?
3. QUE PARTES DO CORPO ELE PARECE ESTAR MOVIMENTANDO?
4. PARECE QUE ELE ESTÁ DANÇANDO? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Kazuo Ohno

Nos anos 1950, em parceria com Tatsumi Hijikata (1928-1986), Kazuo Ohno criou o *butô*, movimento artístico em que dialogam estéticas ocidentais (entre as quais a dança moderna alemã e o expressionismo) e tradições japonesas (como as técnicas do teatro *nô*). Criado sob o impacto do pós-guerra, o *butô* é um pensamento complexo, orientado pela investigação de caráter existencial, que relativiza os limites entre a arte e a vida, e pelo constante questionamento de modelos e técnicas artísticas estabelecidos. A arte de Kazuo Ohno tornou-se mundialmente conhecida na década de 1970 e exerceu enorme influência no trabalho de muitos artistas, não apenas na dança, mas em diversas linguagens.

A IMAGEM QUE ACABAMOS DE OBSERVAR MOSTRA O DANÇARINO KAZUO OHNO. ELE NASCEU EM 1906, NA CIDADE DE HAKODATE, NO JAPÃO. ANTES DE SE TORNAR UM DANÇARINO PROFISSIONAL, KAZUO OHNO ESTUDOU EDUCAÇÃO FÍSICA E DEU AULA PARA CRIANÇAS.

AOS 43 ANOS, COMEÇOU SUA CARREIRA NA DANÇA. KAZUO DANÇOU ATÉ OS 100 ANOS!

QUANDO JÁ NÃO TINHA MUITAS FORÇAS, ELE DANÇAVA EM UMA CADEIRA DE RODAS COM A AJUDA DE SEU FILHO, YOSHITO.

ELE ACREDITAVA QUE ESTAMOS SEMPRE EM MOVIMENTO E, POR ISSO, TAMBÉM ESTAMOS O TEMPO TODO DANÇANDO COM O MUNDO À NOSSA VOLTA.

KAZUO OHNO COMBINAVA MUITOS MOVIMENTOS DIFERENTES EM SUAS DANÇAS E INCENTIVAVA OUTROS DANÇARINOS A ENCONTRAR SEUS MODOS DE DANÇAR TAMBÉM.

VEJA NESTAS FOTOS ALGUNS DOS MOVIMENTOS QUE ELE FAZIA.



KAZUO OHNO DANÇANDO COM UMA FLOR NO ESPETÁCULO **MINHA MÃE**, NOVA YORK, ESTADOS UNIDOS, 2000.

PARA ELE, NÃO EXISTIA JEITO CERTO DE DANÇAR. O MAIS IMPORTANTE ERA SE MOVER COM EMOÇÃO.

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- GREINER, C. *O teatro nô e o Ocidente*. São Paulo: Annablume, 2000. Este livro trata de um estudo sobre as representações do butô do Ocidente e suas relações com a dança contemporânea.
- OHNO, K. *Treino e(m) poema*. São Paulo: n-1 Edições, 2016. Livro que reúne ensinamentos do próprio Kazuo Ohno a respeito do butô.
- PERETTA, E. *O soldado nu: raízes da dança de butô*. São Paulo: Perspectiva, 2015. Neste livro, encontra-se uma boa fonte de consulta sobre o histórico da criação do butô no Japão.

Ao abordar o trabalho de Kazuo Ohno, podemos estabelecer pontes com temas intergeracionais e interculturais. Leia o texto da seção com as crianças e procure chamar a atenção da turma para as informações que levantam essas discussões. Você pode, por exemplo, destacar que o artista começou sua carreira aos 43 anos e continuou ativo até o final da vida. Pergunte a elas como acham que Kazuo Ohno dançava, se já viram alguém dançar com a idade dele e o que pensam a respeito disso. Ressalte que não existe limite de idade para dançar e que, para o artista, qualquer movimento podia ser transformado em dança, desde os mais amplos e visíveis até os mais sutis e difíceis de notar.

Durante a leitura do texto da seção, retome a noção de que os corpos nunca estão estáticos, pois estão sempre em transformação. Relembrar os movimentos enumerados na seção de abertura deste bloco pode ser uma boa estratégia.

Converse também buscando expandir as ideias dos movimentos possíveis de serem realizados na dança. Não existem apenas as danças com passos bem definidos, mas também danças produzidas pela organização de diferentes movimentos, que nunca foram sistematizados como passos de nenhum estilo. Quando pensamos que qualquer movimento pode virar dança, expandimos as possibilidades de criação e inclusão dos mais variados corpos para fazer dança. O mais importante, nesta atividade, é ampliar a consciência sobre os movimentos corporais para perceber suas possibilidades e desdobramentos na criação.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR10).

Como é feita essa arte?

Neste bloco, introduzimos a ideia de movimento como fundamento da linguagem da dança. Procuramos, assim, abordar o movimento que acontece à nossa volta sem tratar ainda dos fatores que possibilitam que ele se dê no corpo (tema do bloco de dança da unidade 2 deste livro). Com essa ideia, no entanto, já apontamos para um entendimento da dança como pensamento do corpo, compreendido como o resultado da interação entre muitos fatores – forças, ideias, memórias, sentimentos, etc. Nesse sentido, o movimento é um acontecimento que organiza uma forma possível de comunicação e conhecimento do mundo.

[...] O movimento está presente em todas as situações que fazem parte da cultura escolar: na escrita, na leitura, no desenho, na verbalização. É de fato, parte do cotidiano das pessoas e não é assunto separado para crianças e adolescentes, pelo menos não deveria ser. Movimento, do mesmo modo que falar, é uma contínua exploração no tempo de desenvolvimento da pessoa. [...] Esta extensão do movimento do tempo e no espaço da escola é difícil de ser visada pelo adulto, pelo professor, se ele encara o movimento como um assunto sempre especializado. O movimento de dança trata de uma interdependência entre fluxo, espaço, peso e tempo e suas relações com os aspectos funcionais do corpo (qualquer corpo) em movimento de dobrar, esticar e torcer. Este conjunto que se dá no movimento de qualquer dança, embora variada e infinitamente, pode se desenvolver em um altamente especializado conjunto de conhecimento. Todavia, o examinar dessa relação envolvida é o primeiro (movimento) a ser feito. [...]

RENGEL, L. P.; GONÇALVES, C. C. S.; SOARES, A. L. Contemporaneidade como visão de mundo e como temporalidade – Uma tessitura da Dança e Corpo na Escola. In: *X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2016, Aracaju. v. 1. p. 1-15.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

A DANÇA E OS MOVIMENTOS DAS COISAS

MUITAS VEZES, KAZUO OHNO PROCURAVA INSPIRAÇÃO NOS MOVIMENTOS DAS COISAS DO MUNDO PARA CRIAR SUA DANÇA.

TODA DANÇA É FEITA DE MOVIMENTOS. POR ISSO, KAZUO ACREDITAVA QUE PODEMOS APRENDER A DANÇAR COM TUDO O QUE SE MOVE NO MUNDO. PARA ISSO, PRECISAMOS ESTAR ATENTOS AOS MOVIMENTOS QUE ACONTECEM À NOSSA VOLTA E EM NOSSOS CORPOS.

TUDO O QUE SE MOVE NO MUNDO SE MOVE PORQUE INTERAGE COM O QUE ESTÁ AO SEU REDOR. ASSIM, CADA MOVIMENTO ACONTECE DE UM JEITO DIFERENTE.



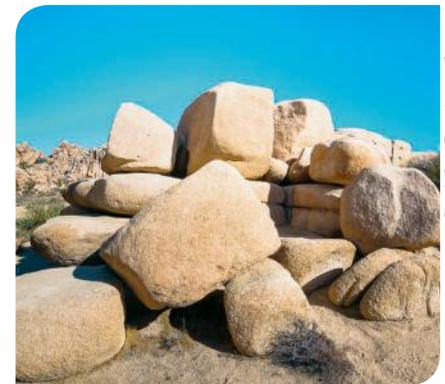
ALGUMAS COISAS SÃO RÁPIDAS E INESPERADAS COMO UM RAIÃO.



OUTRAS COISAS SÃO LENTAS COMO UMA TARTARUGA.



ALGUMAS COISAS SÃO LEVES COMO UMA PENA.



OUTRAS COISAS SÃO PESADAS COMO PEDRAS.

32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Discuta com a turma cada um dos elementos das fotos e sua relação com o ambiente, ressaltando que os movimentos das coisas só acontecem em relação ao mundo ao redor. Por isso, uma tartaruga pode ser lenta na terra, mas nadar com alguma agilidade. As plumas fazem muitos ou poucos rodopios no ar dependendo da intensidade do vento. As pedras podem permanecer paradas em uma superfície plana, mas em uma superfície inclinada, elas não param de rolar.

Todas as fotos podem instigar a investigação de possibilidades de movimentos se pensarmos na relação delas com o ambiente. Estimule os estudantes a fazer movimentos que se relacionem a cada imagem.

VAMOS EXPERIMENTAR MOVIMENTOS COM DIFERENTES OBJETOS?



1. ESCOLHA ALGUM OBJETO PARA FAZER A ATIVIDADE. PENSE NAS MUITAS MANEIRAS DE SE MEXER COM ELE. PODE SER, POR EXEMPLO, UMA BOLA, UM CATA-VENTO, UMA FLOR OU MESMO UM GUARDA-CHUVA OU UMA SOMBRINHA.
2. TRAGA PARA A AULA O OBJETO QUE VOCÊ ESCOLHEU. EXPERIMENTE BRINCAR E SE MOVER COM ELE.
3. FAÇA MOVIMENTOS BEM DIFERENTES: LEVANTAR E ABAIXAR, GIRAR, ANDAR EM DIFERENTES DIREÇÕES, RODAR SEGURANDO O OBJETO COM AS DUAS MÃOS OU COM APENAS UMA DAS MÃOS.
4. DURANTE OS MOVIMENTOS, PRESTE ATENÇÃO NO QUE ACONTECE COM O SEU CORPO E COM O OBJETO.
5. OBSERVE TAMBÉM OS MOVIMENTOS QUE OS COLEGAS FAZEM.

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- *Meu amigo totoro (Tonari no totoro)*. Dir. Hayao Miyazaki. Studios Ghibli, 1995.
Este filme conta a história de duas irmãs que se mudam para uma cidadezinha na área rural do Japão e acabam descobrindo, na floresta perto de sua casa, seres mágicos com os quais vivem muitas aventuras. É uma maneira interessante de mostrar um pouco mais da cultura japonesa aos estudantes.

Atividade individual

Esta atividade oferece aos estudantes a oportunidade de experimentar as relações entre o ambiente, os objetos e os movimentos do corpo. O ideal é fazê-la em um espaço amplo para que todos possam se movimentar livremente, sem esbarrar uns nos outros. Peça com antecedência que tragam os objetos para fazer a atividade e ajude-os a refletir sobre a maneira como determinados objetos podem tornar a exploração de movimentos mais interessante. Dê exemplos de alguns objetos além dos que aparecem na seção.

Ainda que a exploração de movimentos seja individual, recomendamos que encaminhe a atividade de forma coletiva para que os estudantes não se sintam intimidados em suas experimentações. Fique atento também para a distribuição da turma no espaço, evitando que se esbarrem ou batam os objetos uns nos outros.

Para incentivar movimentos diferentes, selecione músicas de variados estilos e ritmos para o momento em que as crianças forem experimentar a dança com os objetos.

Sugestões

- KATZ, H. *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo*. São Paulo: FID, 2005.
Livro que propõe uma reflexão teórica sobre a dança como pensamento do corpo por meio do entendimento de que o corpo é um sistema aberto a trocas, em constante diálogo com o ambiente.
- RENGEL, L. P.; FERREIRA, P. C. *Dança: escrita metafórica do corpo como linguagem que traz a memória traçada*. In: *Dança* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA), Salvador, v. 1, n. 1, p. 19-30, jul./dez. 2012.
Artigo que discute singularidades da dança baseado na comparação da ideia de metáfora em linguagens verbais e não verbais.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Processos de criação (EF15AR11).

Vamos experimentar

Dançar com a natureza

Você vai precisar de um espaço amplo para movimentação livre dos estudantes. Se não houver uma sala específica para trabalhos corporais na escola, leve a turma para um lugar amplo, como o pátio ou a quadra.

Observe as fotografias junto com os estudantes e dê um tempo para que reconheçam todas as sugestões. Chame a atenção deles para o fato de que as imagens dos animais não mostram apenas um peixe ou uma formiga, e sim grupos de peixes e de formigas. Explique que os animais alteram seus movimentos quando estão em grupo.

Leia as frases pausadamente antes de passar à experimentação dos movimentos. Em seguida, mostre as imagens novamente, uma de cada vez, e conduza as mudanças de movimento. Você pode usar comandos como: "Primeiro, todos como nuvem.", "Agora, movam-se como se fossem peixes.", "Agora, como formigas. Pensem como se fossem pequenos insetos.". Releia as frases de Kazuo Ohno durante essa etapa da experimentação. O uso de música também pode ajudar muito.

Caso os estudantes tenham dificuldade em propor movimentos, oriente-os a pensar em pequenas trajetórias, como atravessar a sala, passar de um ponto bem definido para outro, andar em círculo, etc. Ajude também com dicas ou perguntas, como: "Pensem no corpo inteiro.", "Não se esqueçam das mãos (ou outra parte do corpo que perceber que eles não estão usando).", "Como é mover as pernas assim?". Incentive-os também a copiar as boas ideias dos colegas.

Apesar de os movimentos serem individuais, recomendamos que oriente a turma a fazer a atividade em conjunto. Em momentos de exploração como este, não é bom que haja espectadores. Isso altera muito o modo

VAMOS EXPERIMENTAR

COMO VIMOS, PODEMOS APRENDER MUITO SOBRE DANÇA SE PERCEBERMOS COMO AS COISAS SE MOVEM. ELAS PODEM NOS ENSINAR MUITOS MOVIMENTOS!

DANÇAR COM A NATUREZA

1. OBSERVE OS ELEMENTOS DA NATUREZA NAS FOTOS ABAIXO. VOCÊ CONSEGUE RECONHECER TODOS ELAS?



Pakhnyushchy/Shutterstock

"BASTA SONHAR. NÃO PENSAR NO QUE FAZ OU DEIXA DE FAZER."

"VOCÊS PODEM SER UMA LIBÉLULA, UMA BORBOLETA, UM PEIXE, UM INSETO. MAS SEMPRE DE CORPO E ALMA, DE CORPO E ALMA, COM EMPENHO, PARA QUE O SENTIMENTO NÃO MUDE."



Aquapix/Shutterstock



Redmond Durrell/Getty Images

"PODEMOS COMEÇAR BRINCANDO. ENTÃO, O QUE É PRECISO PARA SE TORNAR DANÇA? ÀS VEZES É ESTICAR ASSIM COM FORÇA, BAM!, A PERNA. OU SE FIZER ASSIM DE LEVE, ZASI!, NUM SEGUNDO, JÁ MUDOU TUDO."

CITAÇÕES EXTRAÍDAS DO LIVRO: **TREINO E(M) POEMA**, DE KAZUO OHNO. SÃO PAULO: N-1 EDIÇÕES, 2016.

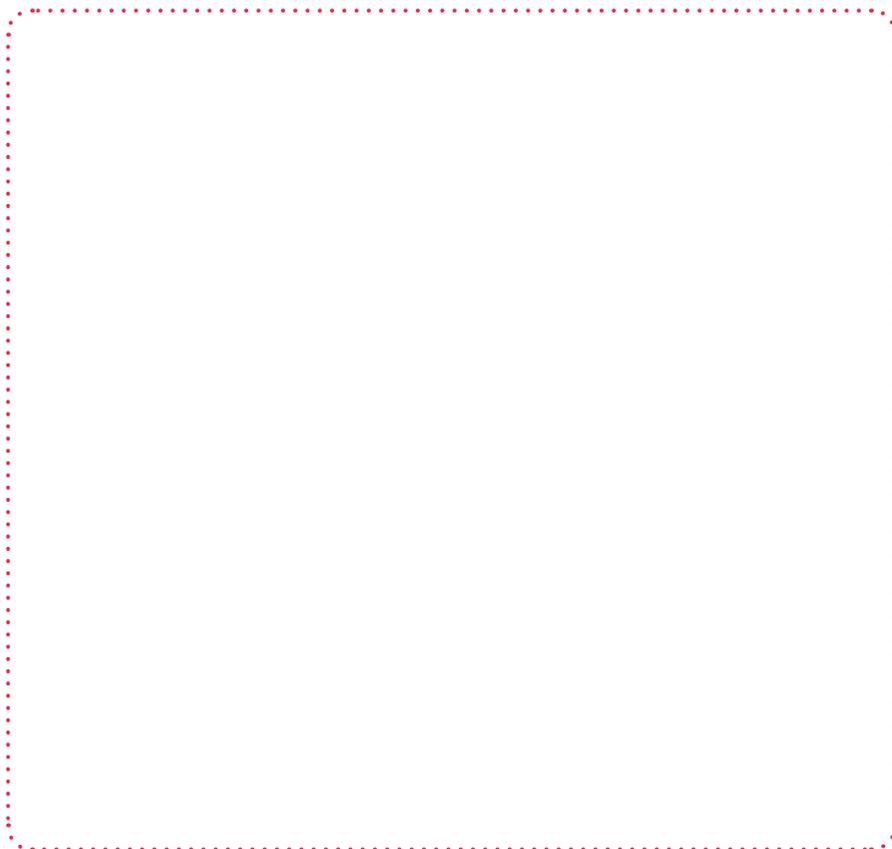
2. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, LEIA OS TEXTOS AO LADO DAS FOTOS. ESSES TEXTOS SÃO DICAS DO KAZUO OHNO PARA APRENDER A DANÇAR.

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

de propor movimentos e pode fazer com que os estudantes fiquem acanhados ou muito críticos em relação ao que estão fazendo. Com todos participando, fica mais fácil entrar na brincadeira.

3. AGORA, INVESTIGUE ALGUNS MOVIMENTOS OBSERVANDO OS ELEMENTOS QUE APARECEM NAS FOTOGRAFIAS. IMAGINE QUE SEU CORPO É FEITO DO MESMO MATERIAL QUE ESSES ELEMENTOS.
4. QUE OUTRAS COISAS VOCÊ GOSTARIA DE IMITAR COM MOVIMENTOS? PROCURE IMAGENS EM REVISTAS OU NA INTERNET QUE POSSAM SERVIR DE INSPIRAÇÃO.
5. COLE AS IMAGENS NO ESPAÇO ABAIXO. DEPOIS, EXPERIMENTE DANÇAR COMO SE VOCÊ FOSSE AQUILO QUE VOCÊ ESCOLHEU.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- COMO VOCÊ SE SENTIU ENQUANTO FAZIA OS SEUS MOVIMENTOS? **A**
- VOCÊ JÁ TINHA EXPERIMENTADO SE MOVER DE TANTAS FORMAS DIFERENTES? **B**
- QUE JEITOS DE SE MOVER FORAM OS MAIS DIVERTIDOS? **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

As etapas 4 e 5 podem ser feitas em sala de aula, se houver material disponível para pesquisa. Outra possibilidade é pedir que façam como tarefa de casa e depois conversar em sala sobre a experiência de cada um. Não se preocupe em pedir que apresentem aos colegas o resultado da pesquisa de movimentos, pois ainda é muito cedo para que eles se preocupem com o olhar de uma plateia. A ideia é apenas aproximar a exploração de movimentos a uma atividade em que todos participem.

Hora da reflexão

- A.** As sensações e os sentimentos experimentados durante a dança são muito importantes, mas procure levar as crianças a falar sobre aspectos da percepção física do movimento. Pergunte sobre a força utilizada em cada movimento, se ficaram cansadas durante algum movimento ou depois da atividade, se alguma parte do corpo doeu ou parecia estar melhor, mais leve, etc. O principal objetivo aqui é despertar a percepção dos estudantes para seu próprio corpo e movimento.
- B.** Amplie essa discussão, perguntando sobre as atividades diárias dos estudantes. Eles praticam esportes? Dançam? Brincam com os amigos? Em que situações da vida eles mais se movimentam?
- C.** Fique atento às respostas dos estudantes e observe se mencionam apenas o próprio movimento ou se já conseguem perceber coisas interessantes no movimento dos colegas. Se não comentarem nada, faça algumas perguntas para estimulá-los a pensar nessa observação. Nesta faixa etária, é comum que fiquem mais centrados em si mesmos. Por isso, é interessante começar a estimular a curiosidade do grupo para o movimento do outro. Assistir ao movimento dos outros também é muito importante para o estudo da dança.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19)
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Brincadeiras tradicionais

Para fazer as atividades desta seção, leve a turma para um espaço amplo, como o pátio ou a quadra. Isso é importante para que todos possam brincar com liberdade.

Antes de começar, converse com a turma sobre as relações entre sociedade e cultura. Não se preocupe em definir conceitos com precisão. Mantenha o foco na perspectiva de que vivemos em sociedade e, dessa forma, compartilhamos conhecimentos e práticas que são marcos coletivos de convívio e produzem identificação, identidade. Explore o fato de que as brincadeiras populares fazem parte desse conhecimento, comentando que quase todas as crianças brasileiras sabem brincar ou já brincaram de pega-pega, por exemplo.

As brincadeiras têm papel muito importante no processo de aprendizagem na infância. Na linguagem do teatro, mais especificamente, são o primeiro passo na descoberta de um repertório essencial para a compreensão dos jogos teatrais, que são a base do processo de apreensão dessa linguagem. Quando está brincando, a criança lida com um conjunto de regras do qual aceita participar. Esse conjunto de regras não restringe suas ações, ao contrário, oferece apoio para que possa investigar infinitas maneiras de jogar. Além disso, as brincadeiras mobilizam todo o aparato fisiológico da criança, que precisa encontrar respostas físicas ao risco proporcionado pelo jogo, sem tempo de racionalizar, desenvolvendo uma ação espontânea, criativa.

Ainda que as brincadeiras não tenham uma finalidade necessariamente estética, são uma primeira forma de li-

TEATRO

HISTÓRIAS DE ONDE EU VIVO

VAMOS COMEÇAR

TODOS NÓS VIVEMOS EM SOCIEDADE, OU SEJA, FAZEMOS PARTE DE UMA COMUNIDADE. ISSO SIGNIFICA QUE FAZEMOS PARTE DE UM GRUPO DE PESSOAS QUE COMPARTILHAM UMA MESMA CULTURA.

A CULTURA DE UMA COMUNIDADE SÃO SUAS HISTÓRIAS, SEUS COSTUMES, SUAS CRENÇAS... E TAMBÉM SEUS JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O TEATRO, POIS SÃO MANEIRAS DE EXPERIMENTAR E APRENDER ESSA LINGUAGEM.

VOCÊ E SEUS COLEGAS TÊM MUITAS BRINCADEIRAS EM COMUM? VAMOS DESCOBRIR!

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

PEGA-PEGA

VOCÊ JÁ BRINCOU DE PEGA-PEGA?

1. NESTA BRINCADEIRA, UMA CRIANÇA TEM QUE SER O PEGADOR.
2. O PEGADOR CONTA ATÉ DEZ E O RESTANTE DA TURMA DEVE FUGIR DELE!
3. SE ELE PEGAR ALGUÉM, ESSA PESSOA PASSA A SER O PEGADOR.



36

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

dar com composições criativas na medida em que trabalham a relação com as regras. Esse primeiro contato é importante para preparar as crianças para a prática dos jogos teatrais, que também estão apoiados em regras, só que mais complexas e com a finalidade de produzir linguagem teatral. Os jogos tradicionais são uma preparação para a pesquisa e a conceituação do termo "jogos teatrais", que será sistematizado a partir do volume 2 desta coleção.

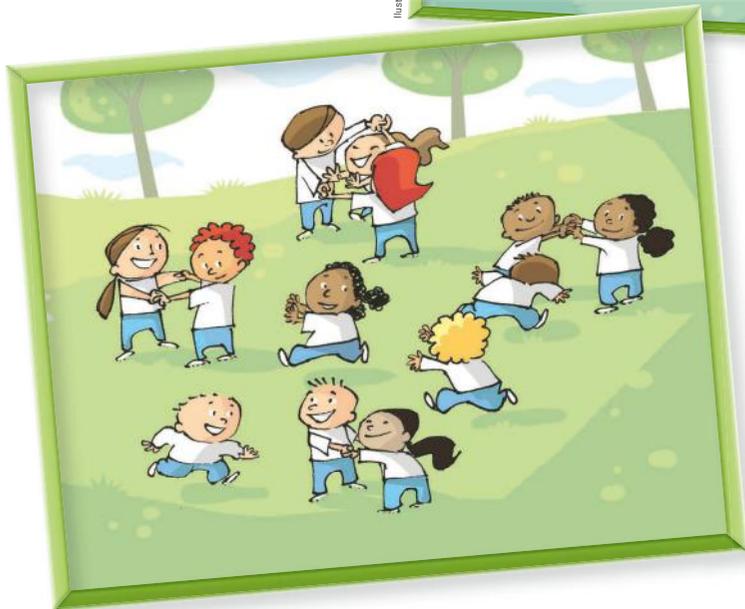
Para garantir que esse aprendizado se concretize, é fundamental preservar um estado lúdico na condução dessas atividades. Uma dinâmica de brincadeiras populares conduzida com rigidez pode produzir o seu oposto, um bloqueio nas crianças ao ato de brincar.

COELHINHO SAI DA TOCA

ESTA BRINCADEIRA É PARECIDA COM O PEGA-PEGA, MAS TEM REGRAS DIFERENTES!

1. UMA CRIANÇA VAI SER O PEGADOR. O RESTANTE DA TURMA VAI SE DIVIDIR EM TRIOS: DUAS CRIANÇAS VÃO FAZER AS TOCAS E A OUTRA VAI SER O COELHINHO.
2. QUANDO O PEGADOR GRITAR "COELHINHO SAI DA TOCA!", TODOS OS COELHOS DEVEM TROCAR DE TOCA.
3. O PEGADOR DEVE TENTAR PEGAR UM DOS COELHOS.

Ilustrações: Bryn Sarkis/Arquivo da editora



Antes de cada brincadeira, pergunte quem conhece as regras e dê espaço para que identifiquem se o que sabem coincide com o que os colegas conhecem. Vocês podem se basear nas instruções apresentadas no livro ou escolher outra regra que seja conhecida pelos estudantes. Certifique-se de que todos entenderam as regras e brinque com eles.

De acordo com a teatrista e educadora Viola Spolin:

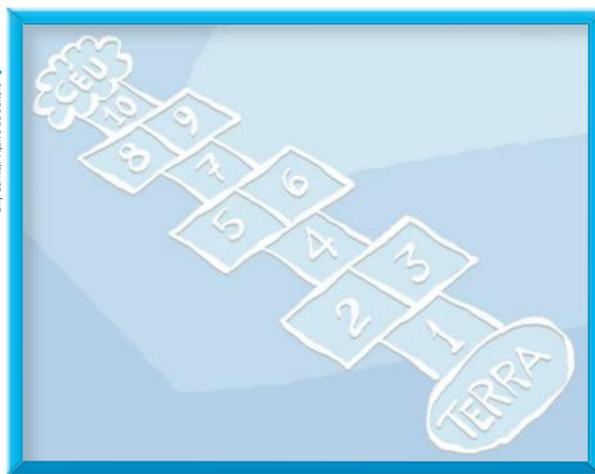
Através do brincar, as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. Desde que respeitem as regras do jogo, os jogadores podem ficar de ponta cabeça ou voar pelo espaço. De fato, toda forma extraordinária e inusitada de solucionar o problema do jogo é aplaudida pelos parceiros.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AMARELINHA

1. COM UM PEDAÇO DE GIZ, DESENHE NO CHÃO AS CASAS DA AMARELINHA. VEJA A ILUSTRAÇÃO AO LADO E PEÇA A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.

Bry Santos/Arquivo da editora



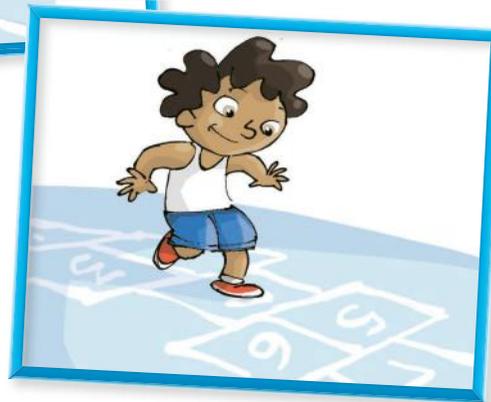
2. PEGUE UMA PEDRINHA OU OUTRO OBJETO PEQUENO PARA MARCAR AS CASAS.



3. JOGUE A PEDRINHA NO NÚMERO 1. PULE EM TODAS AS CASAS, SEM PISAR NA CASA ONDE ESTÁ A PEDRINHA. SÓ VALE PISAR COM UM PÉ EM CADA CASA E NÃO PODE PISAR NA LINHA!

4. NA VOLTA, VOCÊ PRECISA PEGAR SUA PEDRINHA.

5. JOGUE A PEDRINHA NO NÚMERO 2 E PULE NOVAMENTE. E ASSIM POR DIANTE, ATÉ O NÚMERO 10!



Ilustrações: Bry Santos/Arquivo da editora

38

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

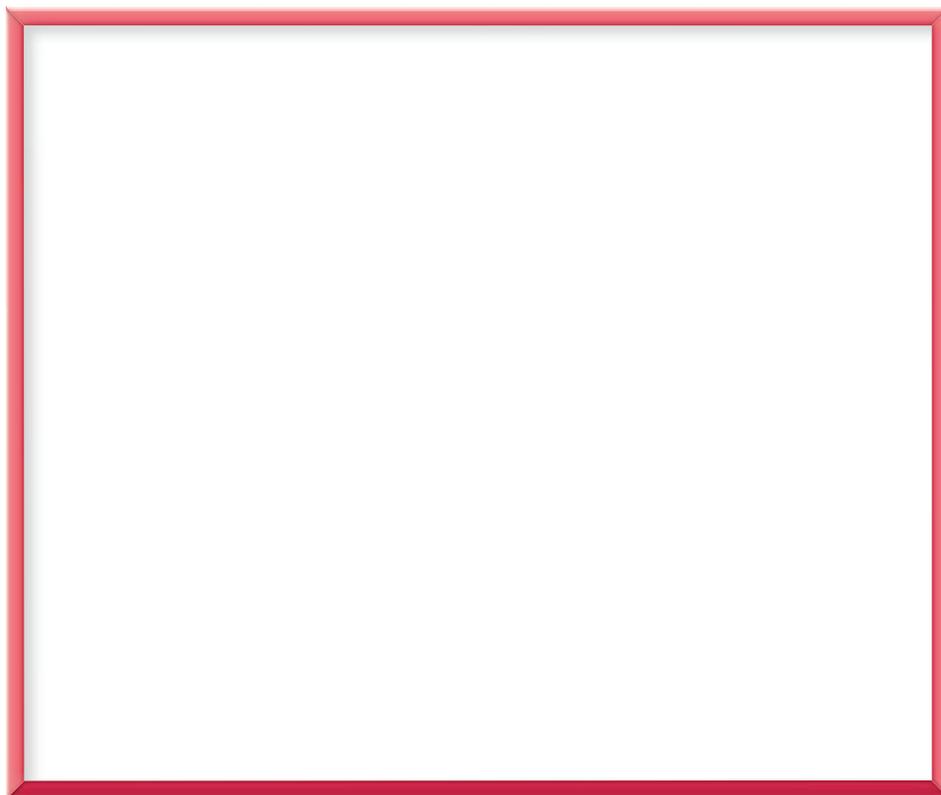
Sugestão

- *Mapa do brincar*. Disponível em: <<http://mapadobrinca.folha.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2017. Este site é um projeto do suplemento "Folhinha", do jornal *Folha de S.Paulo*, e é uma ótima fonte de consulta sobre as brincadeiras tradicionais do país. Atualmente, há informações sobre 750 brincadeiras e suas variações por região. Se possível, acesse com os estudantes e explore regras diferentes para as brincadeiras aqui propostas.

LEMBRANDO UMA BRINCADEIRA

VOCÊ CONHECE OUTRAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS?

1. ESCOLHA UMA E CONTE AOS COLEGAS COMO ELA É. EXPLIQUE AS REGRAS E BRINQUE COM A TURMA!
2. COM AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, ESCREVA O NOME DA BRINCADEIRA E FAÇA UM DESENHO PARA GUARDAR ESSA LEMBRANÇA.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ CONHECIA ESSAS BRINCADEIRAS? AS REGRAS ERAM AS MESMAS? **A**
- VOCÊ BRINCA EM OUTROS LUGARES ALÉM DA ESCOLA? **B**
- COMO FICA O SEU CORPO QUANDO VOCÊ BRINCA? **C**
- PERGUNTE A UM ADULTO DA SUA FAMÍLIA QUAIS ERAM AS BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA DELE. PERGUNTE TAMBÉM SE ELE CONHECE AS BRINCADEIRAS DESTA AULA. DEPOIS, CONTE AOS COLEGAS O QUE VOCÊ DESCOBRIU.

39

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade para fazer em casa

Para complementar a tarefa de casa sugerida no final desta seção, peça aos estudantes que conversem com um familiar ou responsável sobre as brincadeiras da infância dele. Com a ajuda desse adulto, a criança deve fazer um desenho dessa brincadeira e escrever o nome dela. O desenho deve ser feito a lápis, em uma folha de papel sulfite A4. Se quiser, pode colorir usando lápis de cor, guache, giz de cera, caneta hidrocor, etc. O estudante deve trazer esse trabalho para compartilhar com a turma.

Para finalizar, pergunte às crianças se aprenderam novas brincadeiras e se já tinham parado para pensar que seus familiares tinham brincadeiras parecidas com as suas.

Lembrando uma brincadeira

Reserve um tempo razoável para que os estudantes possam sugerir brincadeiras que não estão no livro para todos brincarem. Essa troca é muito importante, pois faz com que se tornem sujeitos propositivos da experiência coletiva da turma. Além disso, valoriza o saber que a criança traz consigo, um saber que participa efetivamente do seu cotidiano. Essa também é uma forma de valorizar os saberes locais e socializar o conjunto cultural das brincadeiras populares.

Hora da reflexão

- A. Amplie a discussão perguntando aos alunos como aprenderam as regras e o que acham que faz com que elas mudem. Essa conversa já aponta para a próxima pergunta, que trata dos contextos em que as crianças brincam.
- B. Explore os diferentes contextos em que as crianças brincam e como eles modificam as regras das brincadeiras. Além disso, aproxime o ambiente da escola dos outros contextos frequentados pelos estudantes. O olhar lúdico para os diversos espaços frequentados pelas crianças é essencial para essa etapa de aprendizado.
- C. Direcione a conversa para aspectos físicos mais concretos, questionando os alunos se ficam cansados depois de brincar e quais as sensações físicas que podem perceber (nos músculos do corpo, na respiração, na temperatura do corpo). A ideia aqui é que o estudante reconheça que, para jogar um jogo, é necessário engajar o corpo inteiro, com esforço. Pergunte também sobre a atenção durante um jogo: “Em que pensamos durante a brincadeira?”; “Temos tempo de pensar em outra coisa além do jogo?”.
- D. Essa proposta deve ser feita como tarefa de casa e é extremamente importante para que os estudantes compreendam as brincadeiras populares como um aspecto cultural – afinal, é provável que seus pais e avós relatem brincadeiras parecidas com as dos dias de hoje. Lembre-se de garantir um espaço na aula seguinte para que possam mostrar o que descobriram e experienciar alguns jogos na prática.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

Quem tem medo de Curupira?: Espetáculo em formato de opereta popular com personagens do folclore brasileiro. Saci, Caipora, Boitatá, Curupira e Iara viajam até a cidade para descobrir por que as pessoas pararam de acreditar na existência deles.

Curupira: Um ser inesquecível: Mistura folclore brasileiro com trama investigativa. Diversas criaturas tentam desvendar a morte do Curupira. Com linguagem lúdica, questiona o descaso em relação aos personagens do nosso imaginário popular. (Livre adaptação de “Quem matou o Curupira”, de Joca Monteiro.)

Curupira: Criado em 1996, já foi apresentado para mais de 150 mil espectadores. Dois irmãos que se perdem em uma mata fechada no interior de Minas Gerais, em uma noite de lua cheia, se deparam com estranhos personagens.

De olho na arte

1. Incentive a partilha de qualquer tipo de memória em torno da lenda, mesmo que imprecisa. Anote na lousa o que os estudantes relataram.
2. O foco dessa pergunta é desenvolver a capacidade de leitura de imagem dos estudantes. Peça descrições concretas: cor do cabelo, roupa, posição do corpo do personagem, etc. Pergunte o que acham que ele está fazendo em cada foto e se a postura do corpo transmite alguma sensação. Compare as respostas com o que anotou na lousa. Comente que há infinitas maneiras de representar uma lenda, sem que uma esteja mais certa do que a outra.
3. Peça às crianças que arrisquem a construção corporal que está em cada foto. Explore dados expressivos como a posição das pernas, dos braços, a expressão do rosto. Esse é um primeiro passo para a experimentação que faremos a seguir.

QUE ARTE É ESSA?

O CURUPIRA NO TEATRO



João Caldas/Arquivo do fotógrafo

CENA DA PEÇA **QUEM TEM MEDO DE CURUPIRA?**. TEXTO E TRILHA SONORA DE ZECA BALEIRO, DIREÇÃO DE DEBORA DUBOIS. SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO, 2011.



Paulo Rocha/Movimento Cultural Desclassificáveis

CENA DA PEÇA **CURUPIRA, UM SER INESQUECÍVEL**, DO MOVIMENTO CULTURAL DESCLASSIFICÁVEIS. MACAPÁ, ESTADO DO AMAPÁ, 2013.



Divulgação/Cia. Boto-Vermelho

CENA DA PEÇA **CURUPIRA**, DA CIA. BOTO-VERMELHO. DIREÇÃO DE RICARDO SCHÖPKE. RIO DE JANEIRO, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1996.

DE OLHO NA ARTE

NAS IMAGENS ACIMA, VOCÊ PODE VER TRÊS CENAS DE PEÇAS DE TEATRO QUE FALAM DO CURUPIRA. CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA. **Respostas pessoais.**

1. VOCÊ CONHECE O CURUPIRA?
2. QUE CARACTERÍSTICAS DESSE PERSONAGEM VOCÊ CONSEGUE PERCEBER NAS IMAGENS?
3. VOCÊ CONSEGUE IMITAR O CURUPIRA? FAÇA ALGUNS MOVIMENTOS QUE VOCÊ ACHA QUE ELE FARIA.

40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Artistas e companhias

- Debora Dubois (São Paulo, 1966-) – Diretora de teatro e teleteatro, atriz e pesquisadora. Conhecida por valorizar a cultura nacional em suas produções, acumula várias premiações de destaque.
- Zeca Baleiro (Maranhão, 1966-) – Cantor, compositor, cronista e músico. Começou sua carreira participando de festivais e compondo música para teatro infantil nos anos 1980.
- Cia. Boto-Vermelho – Fundada em 1994, no Rio de Janeiro, por Ricardo Schöpke e Roger Mello. Atua nas áreas de teatro, literatura, cinema e esporte.
- Movimento Cultural Desclassificáveis – Criado em 2008, em Macapá, é formado por atores e estudantes de teatro. Explora o universo das camadas sociais oprimidas ou marginalizadas.

O PERSONAGEM CURUPIRA FAZ PARTE DO **FOLCLORE** BRASILEIRO E É CONHECIDO COMO O PROTETOR DAS MATAS. VAMOS CONHECER A LENDA DO CURUPIRA.

FOLCLORE: CONJUNTO DE LENDAS PRESERVADO POR UM GRUPO DE PESSOAS POR MEIO DA TRADIÇÃO ORAL.

LENDA DO CURUPIRA

ESTA LENDA É CONTADA PELOS INDÍGENAS HÁ MUITO TEMPO. É A LENDA DO CURUPIRA, O PROTETOR DAS MATAS.

O CURUPIRA TEM OS CABELOS VERMELHOS, OS PELOS E OS DENTES VERDES. ELE CAMINHA PELA FLORESTA PROTEGENDO AS ÁRVORES E OS ANIMAIS.

O CURUPIRA TEM OS PÉS AO CONTRÁRIO, COM OS CALCANHARES VIRADOS PARA A FRENTE. QUANDO ANDA PELA FLORESTA, SUAS PEGADAS DESPISTAM OS CAÇADORES.

PARA ENGANAR QUEM TENTA DESTRUIR AS FLORESTAS E OS ANIMAIS, O CURUPIRA FAZ SONS E ASSOBIOS, IMITANDO A VOZ HUMANA. ÀS VEZES, ELE MONTA UM PORCO DO MATO.

AO ENTRAR EM UMA MATA, PARA DEIXAR O CURUPIRA CONTENTE É SÓ DAR A ELE ALGUM PRESENTE, COMO COMIDA, BEBIDA OU ENFEITES.

SALVE O CURUPIRA, PROTETOR DAS MATAS E DOS ANIMAIS!

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DA COLEÇÃO.



VAMOS EXPERIMENTAR O TEATRO BRINCANDO COM ESSA LENDA. OUÇAM AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA OU DO PROFESSOR E BRINQUEM DE SER O CURUPIRA!

41

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- CÂMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.
 - _____. *Antologia do folclore brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Global, 2001. v. 1.
 - _____. *Antologia do folclore brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Global, 2003. v. 2.
- Estas são as principais obras de Câmara Cascudo, autor essencial para os estudos do folclore brasileiro.
- ALVES, J. C. *Abecedário de personagens do folclore brasileiro*. São Paulo: Sesc/FTD Educação, 2017. Em formato de enciclopédia ilustrada, esse livro reúne 141 personagens do nosso folclore.

A primeira menção à lenda do Curupira de que se tem registro foi feita por José de Anchieta, em 1560. Segundo o *Dicionário do folclore brasileiro*, o termo “curupira” tem origem tupi: *curu* (contração de *corumi*, criança) e *pira* (corpo); assim, “curupira” significa corpo de menino. Existem variações regionais sobre o personagem, mas quase sempre ele é considerado um guardião das florestas. Em alguns lugares, é chamado de Caipora.

O texto aqui escrito foi inspirado em diversos compêndios de folclore brasileiro, com destaque para a obra de Luís da Câmara Cascudo (1898-1986).

Lenda do Curupira (leitura mediada e condução teatral)

Procure um espaço amplo, como o pátio ou a quadra. Se não for possível, peça a ajuda da turma para afastar carteiras e preparar a sala de aula. Envolvê-los na organização do espaço de trabalho e pesquisa artística é um procedimento pedagógico valioso.

Faça uma primeira leitura do texto, de maneira pausada e expressiva, certificando-se de que todos acompanhem e entendam o conto. Verifique se o que as crianças já sabiam sobre o Curupira é diferente do que diz o texto. Aproveite para pontuar essas pequenas diferenças.

Faça uma segunda leitura dando as seguintes instruções:

- 1ª “Vamos brincar de Curupira! Imaginem que estão caminhando pela mata! Andem com cuidado! Afastem o mato, vejam os animais em volta!”
- 2ª “Vocês são Curupiras! Como o Curupira caminha pela floresta? Como é o seu corpo? E o rosto? Ele tem uma expressão assustadora? Façam cara de Curupira!”
- 3ª “Caminhem de costas! Deixem as pegadas ao contrário para despistar os caçadores! Cuidado para não trombar nos colegas!”
- 4ª “Vamos enganar os caçadores! Como é o assovio do Curupira? Façam barulho para enganar!”
- 5ª “Passeiem pela floresta montados no porco-do-mato! Como é cavalgar esse animal?”
- 6ª “Vamos agora encontrar um presente! Veja o presente na sua frente. O que é?”

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Como é feita essa arte?

Este é o primeiro contato sistematizado dos estudantes com a linguagem do teatro. Isso não significa, no entanto, que esses elementos não façam parte do cotidiano deles; muito pelo contrário. A representação de outras pessoas ou animais, bem como a imitação dos adultos, é algo decisivo para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O jogo simbólico, ou faz de conta, é a forma de brincar, ser e pensar da criança aos 6 anos de idade. As ações de imitação colaboram para a compreensão da alteridade, da perspectiva do outro, foco desta primeira unidade. Não se preocupe em definir o conceito de interpretação. O objetivo dessa conversa é que a criança compreenda que, quando brinca de faz de conta, está fazendo teatro.

Vamos falar sobre...

Cultura é um conceito amplo, que envolve todo o complexo que inclui a produção material e imaterial da sociedade – o campo do trabalho, do conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes. Novamente, o objetivo não é abordar conceitos, mas apenas propiciar aos estudantes um momento reflexivo sobre saberes e práticas partilhadas por todos, desenvolvendo as noções de coletividade e comunidade. O que se pretende é construir pontos de contato objetivos que demonstrem que fazemos parte de uma mesma comunidade. Valorizar o que temos em comum é um passo importante para a compreensão do conceito de cultura e para a produção de um senso de convívio comunitário e criação coletiva entre a turma.

Ao propor a conversa sobre esse tema, retome as noções de folclore e comunidade. Em seguida, peça às crianças que citem o que têm em comum. Não faça nenhum juízo de valor e anote na lousa tudo o que elas reconhecerem como algo compartilhado. Vale tudo: se vestem a mesma roupa, assistem o mesmo desenho, a comida que comem todos os dias, entre outras possibilidades.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

INTERPRETANDO UM PERSONAGEM



A LINGUAGEM TEATRAL ACONTECE POR MEIO DO QUE CHAMAMOS **INTERPRETAÇÃO**. INTERPRETAR É REPRESENTAR UM PERSONAGEM, BRINCAR DE SER OUTRA PESSOA, UM ANIMAL, UM SER IMAGINÁRIO OU QUALQUER COISA!

NA BRINCADEIRA TEATRAL COM A LENDA DO CURUPIRA, VOCÊ SE MEXEU, FEZ BARULHO, REPRESENTOU COM O SEU CORPO E COM A SUA VOZ O PRÓPRIO CURUPIRA. ASSIM, VOCÊ EXPERIMENTOU A LINGUAGEM TEATRAL!

QUE OUTROS PERSONAGENS VOCÊ JÁ INTERPRETOU NAS SUAS BRINCADEIRAS?



VAMOS FALAR SOBRE...

FOLCLORE E COMUNIDADE

ASSIM COMO AS BRINCADEIRAS, AS LENDAS FAZEM PARTE DA CULTURA DE UMA COMUNIDADE. SÃO HISTÓRIAS PASSADAS PELAS PESSOAS MAIS VELHAS PARA AS MAIS NOVAS, DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO.

JUNTAS, ESSAS HISTÓRIAS FAZEM PARTE DO FOLCLORE DE UMA COMUNIDADE. O CURUPIRA FAZ PARTE DO FOLCLORE BRASILEIRO, EM CONJUNTO COM MUITAS OUTRAS LENDAS.

ALÉM DO FOLCLORE E DAS BRINCADEIRAS, COMPARTILHAMOS MUITAS OUTRAS COISAS COM PESSOAS DA MESMA CULTURA QUE A NOSSA. FALAMOS A MESMA LÍNGUA, COMEMOS O MESMO TIPO DE COMIDA E NOS VESTIMOS DE UM JEITO PARECIDO.

QUE OUTRAS COISAS TEMOS EM COMUM?

42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- STANISLAVSKI, C. *Construção da personagem*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. *Criação de um papel*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *Preparação do ator*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

A obra do teatrólogo russo Constantin Stanislavski (1863-1938) é uma das principais fontes teóricas para aprofundar o debate em torno da interpretação.

VAMOS EXPERIMENTAR

OUTRAS LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO

OUÇA AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA E BRINQUE DE TEATRO COM AS LENDAS!

SACI-PERERÊ

SACI-PERERÊ É UM MENINO NEGRO, DE UMA PERNA SÓ, QUE USA UMA CARAPUÇA VERMELHA NA CABEÇA.

ESSA CARAPUÇA TEM PODERES MÁGICOS. COM ELA, O SACI CONSEGUE APARECER E DESAPARECER ONDE QUISER.

O SACI-PERERÊ ADORA FAZER TRAVESSURAS, COMO AZEDAR O LEITE, ESCONDER BRINQUEDOS, DERRAMAR SAL NA COZINHA E FAZER TRANÇA NA CRINA E NO RABO DOS CAVALOS.

ELE SE MOVIMENTA PELOS REDEMOINHOS DE VENTO. PARA PRENDER UM SACI, É PRECISO JOGAR UMA PENEIRA EM UM DESSES REDEMOINHOS.

SE CONSEGUIR CAPTURAR O SACI, PEGUE LOGO A CARAPUÇA DELE! O SACI-PERERÊ LHE CONCEDE UM DESEJO EM TROCA DO SEU GORRO.

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DA COLEÇÃO.

PARA ASSISTIR

JURO QUE VI. SÉRIE DE ANIMAÇÕES SOBRE PERSONAGENS DO FOLCLORE BRASILEIRO DESENVOLVIDA EM 2010. ACESSO COM A AJUDA DE UM ADULTO: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/juro-que-vi>>. ACESSO EM: 27 NOV. 2017.



Bry Saksis/Arquivo da editora

BOITATÁ

BOITATÁ É UMA GRANDE COBRA MÁGICA DE FOGO. ELA VIVE NAS PROFUNDEZAS DE LAGOS E RIOS E PROTEGE AS MATAS E FLORESTAS CONTRA PESSOAS QUE PROVOCAM QUEIMADAS.

O FOGO DE BOITATÁ É MÁGICO. POR ISSO, NÃO QUEIMA AS ÁRVORES E PLANTAS NEM APAGA DEBAIXO DA ÁGUA.

PARA ENGANAR AS PESSOAS QUE ESTÃO INCENDIANDO A FLORESTA, BOITATÁ TEM O PODER DE SE TRANSFORMAR EM UM TRONCO EM BRASAS.

DE NOITE, É POSSÍVEL VER O CLARÃO DO FOGO DE BOITATÁ CORRENDO NOS CAMPOS E NAS MATAS.

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DA COLEÇÃO.



Bry Saksis/Arquivo da editora

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Saci

As primeiras referências ao Saci estão em crônicas do final do século XIX. Conhecido também como Matintapereira, tem origem na lenda do Fradinho da Mão Furada, do folclore português. O livro *O Saci-Pererê, Resultado de um Inquérito*, organizado em 1917 por Monteiro Lobato (1882-1948), contribuiu muito para a documentação dessa lenda.

Boitatá

A primeira menção ao Boitatá foi feita por José de Anchieta, em 1560. Em uma carta, ele relatou a crença dos indígenas na presença de fantasmas nas praias e nos rios, chamados de *baetá* ('coisa de fogo'). No Sertão nordestino, essa lenda é também chamada de "fogo corredor".

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

Atividade de leitura mediada e condução teatral

As atividades desta seção podem ser divididas em duas etapas. Primeiro, leia o texto com a turma, verificando se todos estão acompanhando e compreendendo o texto. Em seguida, faça a condução teatral.

Lenda do Saci-Pererê (condução teatral)

- 1ª "O Saci pula numa perna só! Pulem em uma perna só! Ele tem uma carapuça na cabeça! Mexam na sua carapuça!"
- 2ª "Usem seus poderes mágicos! Desapareçam e apareçam em outro lugar!"
- 3ª "Façam travessuras em uma perna só! Estamos em uma cozinha: mudem as coisas de lugar! Deem risadas das suas travessuras!"
- 4ª "Andem como se estivessem em um redemoinho! Alguém lançou uma peneira! Agora estão presos!"

Lenda do Boitatá (condução teatral)

- 1ª "Caminhem como se fossem uma cobra de fogo! Não precisam se arrastar no chão, imitem o movimento da cobra com os braços e as pernas!"
- 2ª "Acendam o seu fogo mágico!"
- 3ª "Agora virem troncos de árvores para enganar as pessoas que querem queimar a floresta! Fiquem parados! As pessoas que querem fazer a queimada estão chegando perto..."
- 4ª "Agora, assistem os queimadores de florestas! Corram atrás deles! Não deixem que queimem a floresta!"

Lenda da lara (condução teatral)

- 1ª "Vocês são sereias tomando banho no rio! Lavem o cabelo, observem os peixes e a floresta ao seu redor! Como é sua canção?"
- 2ª "Agora vocês vão enfeitiçar alguém! Olhem para a pessoa, cantem para ela... Está funcionando, ela está sendo enfeitiçada! Agora, levem a pessoa enfeitiçada para o rio!"

Lenda do Lobisomem (condução teatral)

- 1ª "Vocês são Lobisomens, mas ainda não se transformaram... Anoiteceu! A lua cheia começa a aparecer... Vocês estão se transformando! Como essa transformação acontece? Mostrem que o corpo de vocês está virando corpo de Lobisomem, que a voz de vocês está virando voz de Lobisomem..."
- 2ª "Agora, vocês estão totalmente transformados! Como vocês se mexem? Como é o corpo de vocês? Caminhem pelo espaço como Lobisomens!"
- 3ª "Todos os Lobisomens agora uivam para a lua!"

Existem muitas referências, em diversas linguagens artísticas, sobre o nosso folclore, desde músicas e animações, passando por quadros, contos e jogos digitais. Esse é um tema que pode ser desdobrado em outros processos de ensino-aprendizagem com a turma, caso seja conveniente. Uma boa possibilidade é o desenvolvimento de uma parceria interdisciplinar com Língua Portuguesa, explorando elementos da literatura, do teatro e de representações visuais do folclore brasileiro. O dia 22 de agosto é considerado o Dia do Folclore no Brasil, uma boa data para um projeto interdisciplinar desse tipo.

Iara

Iara é um dos nomes para a lenda da Mãe-d'Água, que é uma versão brasileira das sereias do folclore europeu – não são incomuns representações da lara como uma mulher loira de olhos azuis. Outra tradição que tem influência decisiva na construção dessa lenda é o culto a Iemanjá, divindade dos mares das religiões africanas e afro-brasileiras. Na tradição indígena, o mais próximo que temos da lara é a lenda do Ipujiara, homem-d'água faminto e bruto, que mata outros homens para devorá-los.



IARA

IARA É UMA BELA SEREIA QUE VIVE NO RIO AMAZONAS.

COM CABELOS LONGOS E NEGROS, OLHOS CASTANHOS E PELE MORENA, IARA TOMA BANHO NOS RIOS CANTANDO UMA LINDA CANÇÃO.

IARA TEM O PODER DE ENFEITIÇAR OS HOMENS COM SUA CANÇÃO. ELES FICAM CEGOS DE AMOR POR IARA, E ELA, ENTÃO, OS LEVA PARA O FUNDO DO RIO.

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DA COLEÇÃO.

LOBISOMEM

O LOBISOMEM É UMA CRIATURA QUE MISTURA AS FORMAS HUMANAS COM AS FORMAS DE UM LOBO.

SEGUNDO A LENDA, SE UMA MULHER TIVER SETE FILHOS, TODOS HOMENS, O SÉTIMO SERÁ LOBISOMEM!

ASSIM, NAS NOITES DE LUA CHEIA, O SÉTIMO FILHO SE TRANSFORMARÁ EM UMA CRIATURA MEIO GENTE, MEIO LOBO, ATERRORIZANDO AS PESSOAS E UIVANDO PARA A LUA.

O LOBISOMEM SÓ VOLTA PARA SUA FORMA HUMANA COM O RAIAR DO DIA.

ESTA É UMA LENDA QUE FAZ PARTE DO FOLCLORE DE DIFERENTES CULTURAS.

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DA COLEÇÃO.



RODA DE HISTÓRIAS

AS LENDAS SÃO HISTÓRIAS DE UM POVO, CONTADAS AO LONGO DO TEMPO. ESSAS HISTÓRIAS PODEM SER CONTADAS DE JEITOS BEM DIFERENTES EM CADA FAMÍLIA, EM CADA COMUNIDADE.

1. EM CASA, PEÇA A ALGUÉM MAIS VELHO QUE CONTE UMA LENDA OU HISTÓRIA DE FOLCLORE CONHECIDA NA SUA FAMÍLIA.

44

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Lobisomem

O Lobisomem é um mito universal, presente em diferentes culturas, apresentando variações de acordo com a região ou o país onde é contado. No Brasil, o traço singular é relativo ao sétimo filho. Em algumas regiões, Lobisomem é o primeiro filho homem após uma sequência de sete filhas. Em outras, diz-se que o Lobisomem, depois de se transformar, deve percorrer sete cemitérios de igreja, sete vilas acasteladas, sete morros e sete encruzilhadas, para só então retomar sua forma humana.

2. PRESTE MUITA ATENÇÃO NA HISTÓRIA PORQUE VOCÊ VAI RECONTÁ-LA PARA SUA TURMA.
3. COM A AJUDA DE SEUS FAMILIARES, ESCREVA ABAIXO O TÍTULO DA HISTÓRIA E FAÇA UM DESENHO PARA MOSTRAR AOS COLEGAS ENQUANTO CONTA.



HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- DE QUAIS LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO VOCÊ MAIS GOSTOU? QUAL FOI A LENDA MAIS ASSUSTADORA? E A MAIS DIVERTIDA? **A**
- VOCÊ CONHECIA AS LENDAS CONTADAS POR SEUS FAMILIARES? **B**
- DAS HISTÓRIAS CONTADAS POR SEUS COLEGAS, QUAL FICOU GUARDADA NA SUA MEMÓRIA? **C**

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Roda de histórias

Esta atividade deve ser encaminhada como tarefa de casa e fecha o percurso pedagógico deste bloco. Iniciamos nas brincadeiras populares como um traço da cultura de uma comunidade, investigamos o folclore como a base de lendas e histórias que fundamentam esse imaginário. Com essa dinâmica, pretende-se valorizar as histórias singulares de cada família, as lendas e causos locais.

Leia as instruções com as crianças. Explique que podem trazer qualquer tipo de história e que não existe uma forma correta de fazer o exercício em casa. Reserve um tempo razoável para a apresentação, pois cada estudante deverá contar para o restante da turma aquilo que recolheu em casa.

Organize a sala de aula de maneira que os alunos possam sentar-se em pequenos grupos de 3 a 4 estudantes. Afaste mesas e cadeiras, deixando um espaço amplo para a atividade. Antes de iniciar as apresentações, converse com a sala para retomar a importância dessas histórias, valorizando o exercício coletivo da memória.

Cada estudante deve apoiar a contação da sua história no desenho e no título que criou com seus familiares. Se necessário, ajude os alunos a organizar a narrativa fazendo perguntas sobre a história que está sendo contada. Circule entre os grupos, facilitando a concentração e o interesse em cada história contada.

Hora da reflexão

- A.** Não existe nenhum critério para definir qual a lenda mais divertida ou a mais assustadora. O que se espera é que a turma organize, coletivamente, seus saberes em torno do folclore brasileiro.
- B.** Aproveite esse momento para valorizar novamente das histórias da comunidade local. Incentive os estudantes a falar das descobertas que fizeram sobre a própria família e procure ressaltar pontos comuns entre as diferentes histórias contadas pelos estudantes.
- C.** Aproveite este momento para fazer um apanhado de tudo o que foi experimentado neste bloco, associando as brincadeiras com as lendas brasileiras e as histórias de cada família.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Leia o texto com os estudantes e dê tempo para que respondam livremente às perguntas. Em seguida, oriente-os a observar o próprio corpo (pele, olhos, cabelos, cotovelos, joelhos, palma das mãos, sola dos pés, machucados, cicatrizes, etc.) e a nomear as cores que percebem.

Estimule-os a pensar sobre como podem colocar outras cores no corpo. Caso não cheguem sozinhos à conclusão de que podem usar tintas para isso, introduza essa ideia e fale sobre a pintura corporal para acessar o repertório do grupo sobre o tema. Os próximos passos deste bloco serão construídos com base nesse tema.

Cores para transformar

Comece a realização da proposta diferenciando as cores que já existem no corpo das cores que podemos colocar nele. Procure deixar claro que, nesse contexto, falar sobre arte é falar sobre a possibilidade de transformar a maneira como as coisas se apresentam no mundo, incluindo nossa própria aparência.

Deixe que os estudantes examinem as possibilidades de uso dos diferentes materiais sobre o papel ao colorir as silhuetas. Sempre que possível, comente novamente as diferenças de resultado do uso desses materiais: a canetinha permite desenhos com cores mais fortes e traço mais fino, o lápis de cor permite traços finos e mistura de cores e o giz de cera oferece uma boa cobertura de grandes áreas, mas em geral não permite traços finos.

Você pode oferecer papel de rascunho, caso considere interessante que as crianças experimentem a criação de variadas formas e preenchimentos com cores antes de escolherem uma maneira final de mostrar sua proposta no livro.

AS CORES DA ARTE NO CORPO

VAMOS COMEÇAR

MUITAS PESSOAS PINTAM O CORPO POR DIFERENTES MOTIVOS.

ALGUNS PINTAM O CORPO PARA CELEBRAR OCASIÕES ESPECIAIS. OUTROS USAM PINTURAS CORPORAIS NO DIA A DIA.

O CORPO TAMBÉM PODE SER PINTADO COMO FORMA DE ARTE. SE VOCÊ PUDESSE PINTAR SEU CORPO, FAZER ARTE SOBRE SUA PELE, O QUE GOSTARIA DE FAZER?

VAMOS EXPLORAR ESSAS IDEIAS DESENHANDO E PINTANDO.

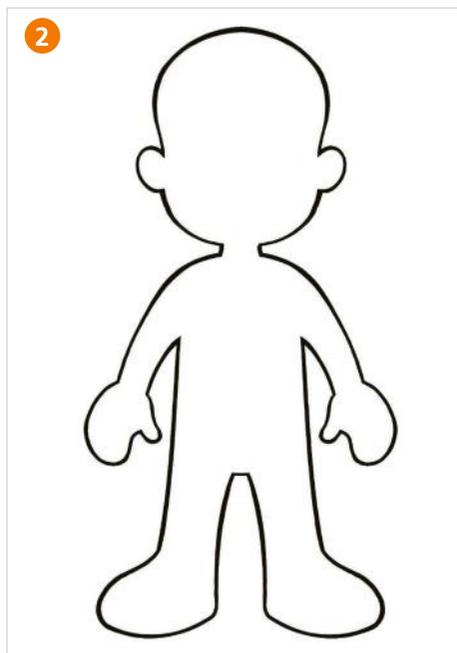
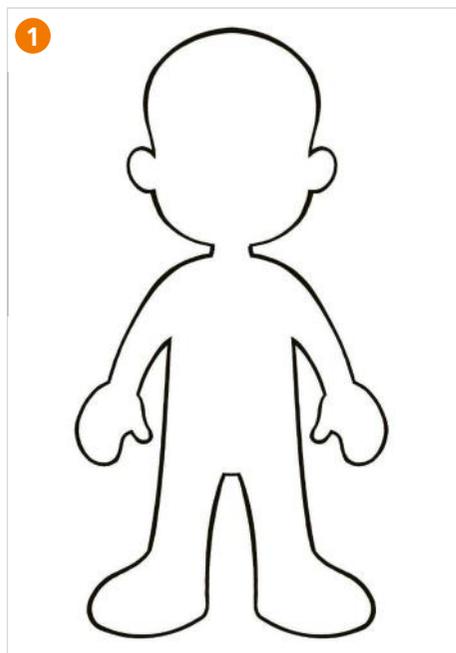
CORES PARA TRANSFORMAR

INVENTE DUAS FORMAS BEM DIFERENTES UMA DA OUTRA PARA MUDAR A APARÊNCIA DOS DOIS CORPOS DA PÁGINA AO LADO UTILIZANDO CORES E FORMAS!



Para finalizar, peça aos estudantes que formem uma roda, assim todos podem conversar enquanto os livros circulam para que observem os trabalhos realizados. A conversa sobre como os trabalhos foram feitos é muito importante para retomar escolhas e etapas da criação dos desenhos como possibilidades de intervenção no corpo por meio da pintura corporal.

1. ESCOLHA QUANTAS CORES E TIPOS DE MATERIAL VOCÊ QUISE E PINTE A FIGURA 1. VOCÊ PODE USAR LÁPIS DE COR, GIZ DE CERA, CANETINHA OU QUALQUER OUTRO MATERIAL PARA COLORIR.
2. ESCOLHA APENAS UM TIPO DE MATERIAL E UMA COR PARA DESENHAR O QUE VOCÊ QUISE SOBRE A FIGURA 2. A IDEIA AGORA É DESENHAR SEM COLORIR OS DESENHOS QUE VOCÊ FIZER.
3. MOSTRE AOS COLEGAS O TRABALHO QUE VOCÊ FEZ E VEJA O QUE ELES FIZERAM. CONVERSEM SOBRE SUAS ESCOLHAS EM CADA CASO: TIPOS DE MATERIAL, CORES E FORMAS DESENHADAS.



André Valle/Arquivo da editora

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- COMPARE AS DUAS IMAGENS QUE VOCÊ CRIOU: O QUE CHAMA MAIS A SUA ATENÇÃO NO TRABALHO QUE VOCÊ FEZ EM CADA UMA DELAS? **A**
- COMO FOI O PROCESSO DE TRANSFORMAR A FIGURA COM AS CORES E O MATERIAL QUE VOCÊ ESCOLHEU? COMO VOCÊ FEZ ESSAS ESCOLHAS? **B**
- DE QUAL DOS DOIS MODOS DE TRANSFORMAR AS FIGURAS VOCÊ GOSTOU MAIS? POR QUÊ? **C**

Hora da reflexão

A. Deixe que os estudantes relatem sua relação cotidiana com o ato de colorir e desenhar. Caso nenhum deles mencione experiências específicas, pergunte se conhecem ou já tiveram a oportunidade de brincar com livros de colorir e em que outros momentos eles brincam de colorir desenhos.

Chame a atenção para o fato de que, no primeiro desenho, a ausência de regras deu origem a um tipo de construção e, no segundo, a limitação à escolha de um material e uma cor levou a outro tipo de resultado. Explique que essa é uma das importantes características a serem consideradas quando observamos uma pintura corporal: se há regras e padrões ou se as formas e cores foram utilizadas livremente.

B. Abra espaço para que os estudantes falem sobre suas escolhas e estimule-os a refletir sobre o processo de produção dos trabalhos com o foco em sua percepção sobre a experiência de terem usado diferentes materiais e seus resultados, além do uso das cores diversas.

C. Essa pergunta pode trazer ao grupo uma série de percepções interessantes sobre os processos de colorir e de desenhar. Deixe que os estudantes articulem, com base em suas experiências, uma maneira de contar o que perceberam e aprenderam. Complemente e estimule as narrativas sempre que perceber que falta alguma palavra ou construção para que possam compartilhar suas descobertas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

Nesta seção, apresentamos imagens em que podem ser observados alguns tipos de pintura dos Mebêngôkre Kayapó. Na imagem principal, podemos ver uma apresentação de dança das mulheres desse povo durante a II Feira Mebêngôkre de sementes tradicionais, ocorrida em 2016. Para saber mais sobre esse evento, você pode acessar o endereço <<http://sementeskayapo.blogspot.com.br>> (acesso em: 13 set. 2017).

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes. Enfatize a importância de ouvir o que os colegas têm a dizer, explicando que o diálogo só se constrói com a troca de turnos de fala e de escuta. A leitura desta imagem, que apresenta uma manifestação cultural do povo Mebêngôkre Kayapó, é fundamental para preparar o grupo para o trabalho com a pintura corporal. Chame a atenção dos estudantes para os detalhes na imagem e explique que a pintura corporal é uma prática estética comum entre muitos povos diferentes ao redor do mundo.

1. O objetivo da pergunta é buscar no repertório dos estudantes suas experiências diante de imagens dessa natureza, mapear o repertório comum ao grupo e levantar suas ideias e concepções diante desse tipo de manifestação cultural. A partilha de experiências individuais proporciona uma troca que possibilita a ampliação do repertório de toda a turma.
2. Estimule o grupo a falar sobre suas impressões a respeito da imagem. Deixe que falem livremente e entre si sobre suas percepções diante da imagem e vá anotando as ideias que se repetirem. Ao final, leia para

QUE ARTE É ESSA?

A PINTURA CORPORAL MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ



APRESENTAÇÃO DE DANÇA NA II FEIRA MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ DE SEMENTES TRADICIONAIS, REALIZADA NA ALDEIA MOIKARAKÔ, NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU, NO ESTADO DO PARÁ, EM 2016.

MEBÊNGÔKRE: SIGNIFICA “OS HOMENS DO LUGAR DA ÁGUA” E É COMO ESSE POVO INDÍGENA, QUE SE DIVIDE EM VÁRIOS GRUPOS, CHAMA A SI MESMO.

KAYAPÓ: É A MANEIRA COMO OUTROS POVOS CHAMAM OS MEBÊNGÔKRE.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.

- OBSEVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS.
1. NESTA IMAGEM PODEMOS VER UM MOMENTO DE CELEBRAÇÃO DESSA COMUNIDADE. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM EVENTO ASSIM?
 2. DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA IMAGEM?
 3. VOCÊ ACHA QUE ESSAS PESSOAS COSTUMAM FAZER ESSE TIPO DE PINTURA CORPORAL SEMPRE? POR QUÊ?

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

o grupo o que foi anotado e aponte o fato de que nem sempre as pessoas se sentem atraídas ou admiradas pelas mesmas coisas.

3. Primeiramente, deixe que respondam livremente. Depois, você pode contar que os Mebêngôkre Kayapó são um povo indígena composto de vários grupos que se localizam nos estados do Pará e de Mato Grosso. A pintura corporal é uma expressão cultural, presente no dia a dia de muitos desses grupos. Em geral, as pintu-

ras têm características diferentes para marcar as diferentes faixas etárias e também alguns acontecimentos importantes na vida das pessoas. Em dias de celebração ou ocasiões especiais, essas pinturas também podem variar bastante.

A FOTOGRAFIA DA PÁGINA AO LADO MOSTRA UM GRUPO DE MULHERES DO POVO MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ FAZENDO UMA DEMONSTRAÇÃO DA DANÇA DA MANDIOCA DURANTE UMA FEIRA. NESSA FEIRA, POVOS INDÍGENAS E TAMBÉM NÃO INDÍGENAS TROCAM SEMENTES E SABERES SOBRE O CULTIVO DE PLANTAS USADAS NA ALIMENTAÇÃO.

OS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ FAZEM ESSA DANÇA NA ÉPOCA DO PLANTIO DA MANDIOCA E CONSIDERAM QUE ELA CRIA BOAS CONDIÇÕES PARA O CULTIVO DESSA PLANTA.

OBSERVE AS PINTURAS NO CORPO DAS MULHERES E PERCEBA AS FORMAS E AS CORES DESSAS PINTURAS.

OS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ TÊM PINTURAS ESPECÍFICAS PARA DIVERSOS ACONTECIMENTOS E ÉPOCAS DA VIDA. ALÉM DE PINTURAS PARA O PERÍODO DE PLANTIO, TAMBÉM HÁ PINTURAS PARA O PERÍODO DA **COLHEITA**, QUANDO ELES CELEBRAM A NATUREZA POR LHEM DAR ALIMENTOS IMPORTANTES, COMO O MILHO E A MANDIOCA.

AS PINTURAS CORPORAIS TAMBÉM SÃO USADAS NO DIA A DIA E SÃO DIFERENTES PARA HOMENS E MULHERES. ESSAS PINTURAS TAMBÉM MUDAM DE ACORDO COM A IDADE DAS PESSOAS.

COLHEITA: AÇÃO DE COLHER PRODUTOS AGRÍCOLAS, COMO MILHO, TOMATE, ALFACE, ENTRE OUTROS.



CRIANÇAS DA ALDEIA MOIKARAKÔ COM PINTURAS CORPORAIS USADAS NO DIA A DIA, EM 2016. A ALDEIA MOIKARAKÔ LOCALIZA-SE NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU, NO ESTADO DO PARÁ.



🗨️ O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NA PINTURA CORPORAL FEITA PELOS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ? **Resposta pessoal.**

Leia com a turma o texto que está no livro e, se possível, mostre outras imagens de pinturas corporais de povos de diferentes partes do mundo. Comente que essa prática é comum em diferentes contextos e pode estar relacionada a celebrações como a que vemos na imagem da página 48 ou pode fazer parte do dia a dia, como nas imagens da página 49. Pergunte se alguém já viu outros tipos de pintura corporal e incentive-os a compartilhar vivências com os colegas.

Se julgar oportuno, fale também sobre as pinturas corporais comumente realizadas em festas ou praças sobre o rosto de crianças e procure estabelecer semelhanças e diferenças entre essas práticas e outros tipos de pintura corporal.

Abra espaço para que as crianças façam suas próprias perguntas a respeito das imagens e compartilhem suas experiências. Se houver crianças que já tenham participado de celebrações como a que aparece na foto da página 48, pergunte se gostariam de contar aos colegas o que lembram da experiência.

Para fechar a seção, converse com os alunos sobre o que mais chama a atenção deles nas três imagens. Sugira alguns caminhos de observação específicos, como: uso de cores, tipos de desenhos e linhas (por exemplo, descrevendo e comparando as linhas com termos como: mais grossas, mais finas, longas, interrompidas, entre outros).

Você pode aproveitar as observações e dúvidas levantadas pelos estudantes para preparar uma aula posterior, em que mostre outras imagens de contexto que possam ampliar os sentidos das imagens do livro para o grupo.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- **Instituto Socioambiental** (portal). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/mebengokre-kayapo>>. Acesso em: 5 out. 2017. O Instituto Socioambiental reúne em seu portal informações sobre todos os povos indígenas que habitam o território nacional. No endereço sugerido, há muitas informações a respeito dos Kayapó.
- **Povos Indígenas do Brasil Mirim**. <<https://mirim.org>>. Acesso em: 2 dez. 2017. Desde 2001, o Instituto Socioambiental faz pesquisas e projetos de apoio aos povos indígenas do Brasil. Um desses projetos tem um *site* com muitas informações voltadas às crianças sobre a cultura de cada um dos povos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Como é feita essa arte?

O objetivo desta abordagem é enfatizar aos estudantes que há muitas maneiras de fazer pintura corporal e muitos motivos para isso. Oriente-os a observar todas as diferentes pinturas e ajude-os a estabelecer relações. Pergunte a eles qual das pinturas parece ter sido feita para algum tipo de celebração e por que pensam assim.

Leia o texto da seção com o grupo, deixando claro que há grupos que pintam o corpo em dias de festa e outros que o fazem no dia a dia. Além disso, você pode comentar que os grupos sociais que usam esse tipo de ornamento são muito diversos e comuns no mundo todo.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

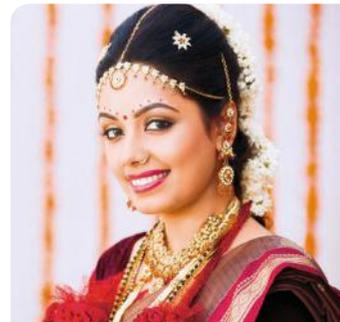
PINTURA CORPORAL

NÃO SÃO SOMENTE OS POVOS INDÍGENAS QUE FAZEM PINTURA CORPORAL. NO MUNDO TODO, AS PESSOAS PINTAM O CORPO POR DIVERSOS MOTIVOS. NO BRASIL, É COMUM PINTAR O CORPO PARA BRINCAR NO CARNAVAL. NA ÍNDIA, AS MULHERES SE PINTAM PARA SE CASAR.



Caesar Diniz/Pulsar Imagens

CRIANÇA COM PINTURA FACIAL EM APRESENTAÇÃO DO GRUPO FOLCLÓRICO REISADO E BUMBA MEU BOI DO GUARUJÁ NO FESTIVAL ARTE NA RUA, EM SÃO PAULO, 2016.



Evoca/im 16/Getty Images

NOIVA INDIANA COM PINTURA FACIAL, NA CIDADE DE GURGAON, EM 2010. NA ÍNDIA, AS MULHERES FAZEM PINTURA CORPORAL PARA CELEBRAR O CASAMENTO.

TAMBÉM EXISTEM PINTURAS CORPORAIS FEITAS ESPECIALMENTE PARA APRESENTAÇÕES DE DANÇA, TEATRO E MÚSICA, ENTRE OUTRAS.



Jack O/Shutterstock

ATRIZ CHINESA PINTANDO O ROSTO PARA SE APRESENTAR EM UM ESPETÁCULO NA CIDADE DE JING JIANG, NA CHINA, EM 2007.

HÁ MUITAS MANEIRAS DIFERENTES DE PINTAR O CORPO, COM DIVERSOS TIPOS DE TINTA E MATERIAIS DE APLICAÇÃO. ALGUMAS PINTURAS SÃO FEITAS APENAS COM OS DEDOS.

50

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- SILVESTER, H. *Vale do rio Omo, o povo e a natureza*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2013. Este livro apresenta um estudo realizado pelo fotógrafo Hans Silvester (1938-) sobre a pintura corporal e as tradições culturais dos povos surma e mursi, que vivem na região do Vale do rio Omo (fronteira da Etiópia, Quênia e Sudão do Sul). Você pode utilizá-lo para mostrar outras formas de pintura corporal aos estudantes.
- *Um pé de quê*. Pindorama Filmes. Disponível em: <<http://umpedeque.com.br>>. Acesso em: 24 nov. 2017. Programa de TV criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura, apresenta as árvores explorando a música, a culinária, a história, a tecnologia, a antropologia e outras áreas do conhecimento. Para conversar sobre as tintas naturais, procure no site a edição do programa dedicada ao jenipapo e exiba para a turma.

PINTURAS CORPORAIS MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ

NA CULTURA MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ, MUITAS VEZES SÃO AS MULHERES QUE FAZEM AS PINTURAS CORPORAIS. ELAS APRENDEM DESDE A INFÂNCIA A FAZER ESSAS PINTURAS COM TINTAS NATURAIS.

A TINTA PRETA É FEITA COM O SUCO DE JENIPAPO E A TINTA VERMELHA É FEITA COM AS SEMENTES DE URUCUM.

COM ESSAS TINTAS, AS MULHERES MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ FAZEM DESENHOS COM LINHAS FINAS E GROSSAS NO ROSTO E NO CORPO DE TODAS AS PESSOAS DA ALDEIA.

ESSES DESENHOS TÊM FORMAS INSPIRADAS EM ANIMAIS OU EM ELEMENTOS DA NATUREZA, COMO A ÁGUA OU A TERRA. OBSERVE NA IMAGEM AO LADO QUE AS LINHAS FORMAM UM DESENHO QUE LEMBRA O CASCO DE UM JABUTI.

CONVERSE COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**

- NA SUA FAMÍLIA OU NA SUA COMUNIDADE, EXISTEM TAREFAS QUE COSTUMAM SER CUMPRIDAS APENAS POR HOMENS OU APENAS POR MULHERES? QUE TAREFAS SÃO ESSAS?
- VOCÊ ACHA QUE ESSA DIVISÃO DE TAREFA PODERIA SER DIFERENTE? POR QUÊ?

TINTAS NATURAIS: JENIPAPO E URUCUM

AS TINTAS DE JENIPAPO E DE URUCUM SÃO USADAS POR MUITOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL PARA PINTAR O CORPO E OS OBJETOS FEITOS DE BARRO E PALHA.

PARA FAZER A TINTA DE JENIPAPO, É COMUM USAR O SUCO DA FRUTA RALADA, MISTURADO COM CARVÃO E ÁGUA. PARA FAZER A TINTA DE URUCUM, BASTA AMASSAR AS SEMENTES COM OS DEDOS E MISTURAR COM ÁGUA.

Prachina Boakdehavesab/ Shutterstock



URUCUM



Deifm Martins/Pulse Imagens

MÃE PINTANDO A FILHA NA ALDEIA MOIKARAKÔ, EM SÃO FÉLIX DO XINGU, PARÁ, EM 2016. DEPOIS DE APLICADAS NA PELE, AS TINTAS DE JENIPAPO E URUCUM DURAM CERCA DE DUAS SEMANAS ATÉ SEREM REMOVIDAS.



Renato Soares/Pulse Imagens

DESENHOS FEITOS COM TINTA DE JENIPAPO SOBRE TECIDO DE ALGODÃO. ALDEIA MOIKARAKÔ, SÃO FÉLIX DO XINGU, PARÁ, 2016.

ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI



JENIPAPO

Vinícius Baranyi/ Shutterstock

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade oral

Explique aos estudantes que é comum em diversos grupos sociais que as tarefas do dia a dia sejam divididas de acordo com critérios estabelecidos por meio de tradições culturais. Esses critérios são bastante diversos e podem considerar idade, gênero, pertencimento a uma certa comunidade ou camada social, etc. Comente que essas divisões são regras definidas pelo grupo, assim como muitos dos hábitos que mantemos na coletividade (as roupas que usamos, as comidas que comemos ou não comemos, etc.).

Deixe que falem sobre as divisões de tarefas que conhecem e pergunte o que acham delas, se trazem benefício para as pessoas da comunidade e para o grupo todo ou se têm algum efeito prejudicial. É provável que surjam comentários a respeito de “coisas de menina” e “coisas de menino”, então procure estimulá-los a pensar nas razões para que essas regras tenham sido criadas. Comente que essa visão é um estereótipo que não reflete os potenciais de cada pessoa. Todos têm capacidade de aprender e desenvolver as habilidades para fazer alguma coisa, mesmo que ela seja atribuída apenas a pessoas de um ou outro gênero.

Procure deixar claro que é importante preservar as tradições que fazem sentido dentro da comunidade e que podem, de alguma forma, contribuir para fortalecer identidades culturais e o estabelecimento de relações de respeito à diversidade e convivência com as diferenças. No entanto, sempre que uma tradição for prejudicial ou causar desconforto a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, ela pode e deve ser re discutida. Ressalte a importância de aprender a observar e identificar nos hábitos cotidianos quais são as atitudes que precisam ser modificadas e quais são as práticas que devem ser preservadas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

Pintando o corpo para celebrar

Para começar as experimentações com segurança, é importante entrar em contato com os responsáveis pelos estudantes para pedir autorização e verificar se algum deles é alérgico a qualquer um dos ingredientes das tintas.

Aqueles que não puderem entrar em contato com as tintas podem participar de outra forma, como assistentes das pinturas ou como assistentes na organização do espaço para a experimentação.

Escolhendo o tema da pintura corporal

Procure estimular os estudantes a pensar no próprio corpo como um suporte para a expressão artística e a criar desenhos que expressem seu entendimento da possibilidade de fazer arte nesse suporte, estabelecendo relações com o tema escolhido.

Para começar esta atividade, seria interessante engajar os estudantes na escolha de um tema para a pintura corporal. É possível organizar grupos de acordo com os temas que escolherem, como indicamos na seção, ou propor um tema comum a todos. O importante é que seja alguma ocasião significativa para os estudantes.

Se houver algum acontecimento ou celebração tradicional na região em que a comunidade escolar está localizada, você também pode optar por usá-la como tema para a atividade, tornando a proposta ainda mais significativa para o grupo.

Deixe claro que o tema escolhido vai ser usado como inspiração para a criação da pintura corporal. Depois de escolher o tema, defina com sua coordenação qual a melhor ocasião para ocorrer a celebração: na hora do recreio, durante uma das aulas de Arte ou em uma data e horário fora do período de aula.

VAMOS EXPERIMENTAR

APRENDEMOS QUE O POVO MEBÊNGÔKRE KAYAPÓ UTILIZA A PINTURA CORPORAL NO DIA A DIA E TAMBÉM PARA CELEBRAR ALGUNS ACONTECIMENTOS.

AGORA, É HORA DE FAZER UMA FESTA PARA EXPERIMENTAR ESSA FORMA DE FAZER ARTE!

PINTANDO O CORPO PARA CELEBRAR

ESCOLHENDO O TEMA DA PINTURA CORPORAL

1. VOCÊ E OS COLEGAS VÃO FAZER PINTURAS CORPORAIS PARA CELEBRAR ALGUM ACONTECIMENTO QUE SEJA ESPECIAL PARA VOCÊS.
2. ESSE ACONTECIMENTO PODE SER A CHEGADA DE UMA ESTAÇÃO DO ANO, POR EXEMPLO, OU DE UMA DATA ESPECIAL.
3. CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR OU A PROFESSORA:
 - QUAL É A ÉPOCA, A ESTAÇÃO DO ANO OU A DATA DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 - POR QUE ESSE PERÍODO DO ANO OU ESSA DATA É IMPORTANTE PARA VOCÊ?
 - QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE VOCÊ PRÁTICA NESTA ÉPOCA E DE QUAIS DELAS VOCÊ GOSTA MAIS?
4. AGORA, CONVERSEM SOBRE AS PREFERÊNCIAS DA TURMA:
 - HOUVE ESCOLHAS PARECIDAS? E OS MOTIVOS, TAMBÉM FORAM PARECIDOS?
 - HÁ COLEGAS QUE CONCORDAM COM AS ESCOLHAS DE OUTROS, MESMO QUE A SUA TENHA SIDO DIFERENTE?
5. REÚNAM-SE EM GRUPOS DE COLEGAS QUE TENHAM PREFERÊNCIAS PARECIDAS.

52

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

FAZENDO AS TINTAS CASEIRAS

AGORA QUE VOCÊS JÁ ESCOLHERAM O QUE VÃO CELEBRAR COM AS PINTURAS CORPORAIS, VAMOS PREPARAR AS TINTAS PARA FAZER ESSAS PINTURAS!

1. REÚNA-SE COM SEU GRUPO E SIGAM A RECEITA.

INGREDIENTES PARA FAZER A RECEITA BÁSICA, DE COR BRANCA:

- UMA COLHER (SOPA) DE LOÇÃO CORPORAL SEM CHEIRO;
- DUAS COLHERES (SOPA) DE AMIDO DE MILHO;
- UMA COLHER (SOPA) DE ÁGUA.

2. MISTUREM OS INGREDIENTES EM UMA VASILHA, MEXENDO BEM ATÉ QUE A TINTA FIQUE LISA.

3. PARA COLORIR A TINTA, MISTUREM UMA COLHER DA RECEITA BÁSICA COM UMA COLHER DE CADA UM DESTES INGREDIENTES:

COR	INGREDIENTE
LILÁS	SUCO DE AMORA OU DE BETERRABA
VERDE	ABACATE BATIDO OU SUCO DE COUVE OU DE ESPINAFRE
VERMELHA	SEMENTES DE URUCUM TRITURADAS OU COLORAU
MARROM	PÓ DE CAFÉ
AMARELA	AÇAFRÃO-DA-TERRA (CÚRCUMA)
LARANJA	SUCO DE CENOURA



Letís/Arquivo da editora

53

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fazendo as tintas caseiras

Providencie os ingredientes que serão usados como pigmento com antecedência ou peça aos estudantes que os tragam de casa. Defina os ingredientes de acordo com a disponibilidade deles em sua região e considerando a melhor maneira de propor a atividade no espaço disponível para seu uso na escola.

Estimule a curiosidade dos estudantes para os processos de fabricação de tintas e explore as possibilidades lúdicas e expressivas da realização das pinturas corporais.

Você pode trabalhar com os estudantes escolhendo entre uma das formas a seguir (ou com base em sua experiência prévia).

- De forma individual, por meio de exemplos feitos por você: você faz cada etapa uma vez, enquanto os estudantes observam, e em seguida eles repetem em recipientes individuais.
- Auxiliando você no processo: você faz as tintas em recipientes maiores, com a ajuda dos estudantes na manipulação dos ingredientes.
- De forma coletiva: também é possível organizar a turma em grupos de três a cinco participantes e orientar cada grupo a fazer apenas uma das cores.

Seja qual for o método de trabalho, não deixe de chamar a atenção do grupo para as cores e outras especificidades (por exemplo, a textura) e para as cores dos elementos utilizados na produção das tintas.

Pode ser mais proveitoso para o processo de aprendizagem e também para a experiência lúdica que os estudantes façam as tintas. No entanto, isso depende também do tempo e do espaço disponíveis.

Pintando o corpo

Peça aos estudantes que tragam roupas que permitam o acesso às partes do corpo onde serão feitas as pinturas (braços e pernas) e possam ser manchadas. Separe as tintas preparadas e providencie pincéis para toda a turma.

Organize os estudantes em duplas e mostre a região do corpo que devem pintar: primeiro os braços (do punho ao cotovelo) e depois as pernas (da canela ao joelho).

Se possível, faça como exemplo uma parte do seu braço, ensinando como segurar o pincel e como a quantidade de tinta pode mudar o efeito da pintura.

Durante a realização da pintura, se possível, apresente diferentes tamanhos de pincel, demonstrando os diferentes resultados que cada um deles pode gerar: por exemplo, pincéis mais largos permitem o preenchimento de áreas maiores, enquanto os mais finos permitem que se façam desenhos com linhas mais finas e precisas, com detalhes mais marcados.

Pode ser interessante propor que façam um esboço em um papel antes de começar a trabalhar na pele.

Chame a atenção dos estudantes para a necessidade de ter cuidado para não encostar em nada enquanto a pintura estiver secando.

Acompanhe as necessidades de cada dupla, dando a autonomia necessária para que se divirtam durante o exercício.

Nas etapas 3 e 4, recomenda-se que o estudante que está pintando o faça sentado enquanto o outro permanece de pé.

Durante a observação dos resultados da atividade, chame a atenção da turma para os tipos de desenho, o uso das cores, as diferenças entre os desenhos e as pinturas e todos os elementos que você julgar pertinentes, incluindo a comparação com a pintura corporal dos grupos apresentados anteriormente.

Para a criação do portfólio de acompanhamento das aulas, sugerimos que complemente a atividade com o registro em fotografia dos resultados alcançados. Uma vez que o resultado das ações será efêmero, essa é uma boa maneira de possibilitar o resgate do que a turma produziu.

PINTANDO O CORPO

1. INSPIRADOS NA ÉPOCA DO ANO OU DATA ESPECIAL QUE VOCÊS ESCOLHERAM, PLANEJEM COMO VÃO PINTAR O CORPO PARA CELEBRÁ-LA. PARA PENSAR NISSO, CONSIDEREM:
 - AS ATIVIDADES QUE VOCÊS PRATICAM NESSE PERÍODO OU DATA;
 - SE ESSAS ATIVIDADES SÃO FEITAS AO AR LIVRE OU EM LUGARES FECHADOS;
 - AS CORES QUE PREDOMINAM NESSES AMBIENTES.
2. AGORA, FORME DUPLA COM UM COLEGA DE SEU GRUPO.
3. UM POR VEZ E COM CUIDADO, FAÇAM DESENHOS NOS BRAÇOS UM DO OUTRO. ESCOLHAM AS CORES E INVENTEM OS DESENHOS QUE QUISEREM!
4. QUANDO A PINTURA DOS BRAÇOS ESTIVER SECA, PINTEM AS PERNAS UM DO OUTRO.



Letícia/Arquivo da editora

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

5. AO TERMINAR AS PINTURAS, AGRADEÇAM UNS AOS OUTROS PELO TRABALHO CONCLUÍDO.
6. FAÇAM UMA RODA COM TODA A TURMA E OBSERVEM OS DESENHOS NO CORPO DOS COLEGAS.



DICA

- NA HORA DE RECEBER A PINTURA NO CORPO, TENDE NÃO SE MEXER MUITO. ANTES DE COMEÇAR A PINTAR O COLEGA, VEJA SE A PINTURA JÁ SECOU NO SEU CORPO.
- AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A ORGANIZAR O ESPAÇO E FAZER A LIMPEZA AO FINAL DA ATIVIDADE.

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NAS AULAS SOBRE PINTURA CORPORAL? VOCÊ JÁ HAVIA PINTADO SEU CORPO OU ROSTO ANTERIORMENTE? **A**
- COMO SÃO FEITAS AS TINTAS NATURAIS? VOCÊ ACHA QUE CONSEGUE FAZER ESSAS TINTAS EM CASA? **B**
- QUAL FOI A PARTE MAIS LEGAL DO TRABALHO EM DUPLA: PINTAR O CORPO DO COLEGA OU TER O SEU PRÓPRIO CORPO PINTADO? **C**
- DE QUE MODO AS PINTURAS CORPORAIS QUE VOCÊ E OS COLEGAS FIZERAM LEMBRAM A ÉPOCA DO ANO FAVORITA DE VOCÊS? **D**

Hora da reflexão

- A.** Incentive os estudantes a falar sobre seu repertório de experiências sobre o tema. Retome os conteúdos abordados nas seções **Que arte é essa?** e **Como é feita essa arte?**, enfatizando especialmente que existem muitos tipos de pinturas corporais e razões para que elas sejam feitas em muitos lugares do mundo. Relembre que para o grupo Kayapó, assim como para outros, a pintura faz parte de tradições culturais que determinam quem tem a função de fazer as tintas nas comunidades e de que maneira devem ser feitas e aplicadas.
- B.** Estimule o grupo a comentar o processo de fazer as tintas naturais, as etapas pelas quais passaram e os resultados que alcançaram. Se achar importante para o grupo, aborde também os desafios e as escolhas que resultaram em uma tinta que pôde ser utilizada ou em tintas que tiveram de ser refeitas.
- C.** Aproveite as respostas dos estudantes para comentar a diferença entre as duas situações e quais os desafios presentes em cada uma delas. Além disso, estimule o grupo a apontar de que forma eles refizeram as partes que consideraram erros. E traga à conversa a importância da criação das formas com o uso das tintas e dos pincéis.
- D.** Esta pergunta tem o objetivo de ajudar os estudantes a elaborar por meio da fala as relações entre a pintura e a comemoração da época ou da estação do ano escolhida. Estimule-os a retomar sua vivência durante a celebração.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Notação e registro musical (EF15AR16); Processos de criação (EF15AR17).
- **Teatro:** Processos de criação (EF15AR20).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Conectando saberes

Nesta seção, os estudantes podem trabalhar com diferentes linguagens artísticas (música e teatro) e também relacionar diferentes áreas do conhecimento (Arte e Língua Portuguesa).

Os estudantes verificarão como as palavras podem imitar diferentes sons, a começar pela observação das onomatopeias. Pergunte a eles se já leram histórias em quadrinhos como as que aparecem na atividade e também se já estudaram esse tema. Se você tiver trabalhado com os estudantes o bloco de música desta unidade, retome também o que aprenderam sobre os sons do corpo e a representação dos sons em imagens.

1. Pergunte aos estudantes se já viram essas palavras sendo usadas em algum contexto. Em seguida, pergunte se sabem o que essas palavras imitam. Deixe que deduzam de forma intuitiva com base nas sonoridades.
2. Peça à turma que descreva o que está acontecendo em cada uma das cenas dos quadrinhos. Em seguida, solicite que um ou mais estudantes reproduzam os sons que imaginam estar nas histórias. Por fim, peça a eles que retomem as palavras que leram no início da página e copiem-nas nos quadrinhos de acordo com cada contexto.



CONECTANDO SABERES

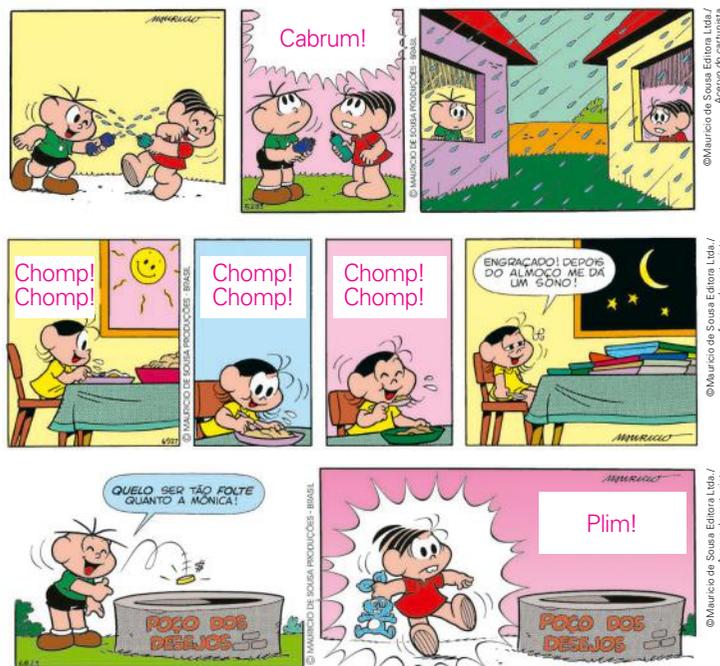
PALAVRAS QUE IMITAM SONS

EXISTEM ALGUMAS MANEIRAS DE REPRESENTAR OS SONS VISUALMENTE. PODEMOS FAZER ISSO USANDO DESENHOS OU PALAVRAS. ALÉM DISSO, EXISTEM PALAVRAS QUE IMITAM SONS. ESSAS PALAVRAS SÃO MUITO USADAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

- 1 **Respostas esperadas:** "Chomp! Chomp!" imita o som de uma pessoa comendo; "Plim!" imita o som de alguma coisa metálica caindo, de uma transformação mágica, etc.; "Cabrum!" imita o som de uma trovoad.

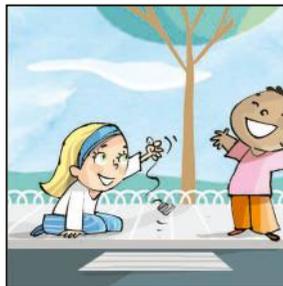
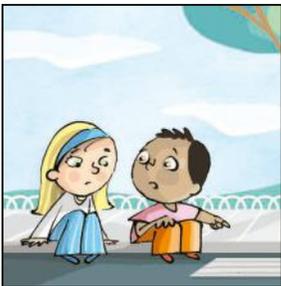


- 2 **OBSEVE AS TIRINHAS. DEPOIS, COPIE AS PALAVRAS ACIMA PARA COMPLETAR CORRETAMENTE CADA HISTÓRIA.**



FONTE: BANCO DE IMAGENS MSP.

- 3** COM UM COLEGA, OBSERVEM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS ABAIXO. DEPOIS, TENTEM RECONTAR A HISTÓRIA USANDO SONS E PALAVRAS QUE IMITAM SONS.



- 4** AGORA, REPRESENTEM ESSA HISTÓRIA USANDO MOVIMENTOS DO CORPO, SONS E OBJETOS DA SALA DE AULA PARA REFAZER AS CENAS. SÓ NÃO VALE FALAR!

O RESTANTE DA TURMA VAI FAZER OS SONS QUE VOCÊS SELECIONARAM PARA CADA QUADRINHO. É IMPORTANTE FAZER O SOM BEM NO MOMENTO EM QUE O GESTO ACONTECER.

- 3.** Peça aos estudantes que descrevam cada um dos quadinhos da história "Moeda perdida, lição aprendida". Em seguida, peça que imaginem os sons de cada um dos quadinhos e os reproduzam usando a voz. Por fim, ajude-os a anotar as palavras que escolheram para representar os sons. Eles devem anotar as palavras no espaço adequado e podem criar palavras para representar o som que imaginam.
- 4.** Uma dupla vai fazer uma cena teatral representando cada um dos quadinhos da história. Ensaie algumas vezes com cada dupla. Peça à turma que fale as palavras que selecionaram para cada quadrinho no momento adequado. Você pode escolher um estudante para cada palavra ou pedir à turma toda que faça a atividade ao mesmo tempo. Assim, se existe um som para o momento em que a moedinha cai no buraco, por exemplo, a palavra vai aparecer no momento em que essa cena for executada pela dupla que está representando. Repita esta etapa algumas vezes e, se tiver oportunidade, filme com uma câmera e exiba para os estudantes a fim de que avaliem se o som está em sincronia com os movimentos da história.

Bey Srinis/Arquivo da editora

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Observar a representação do corpo humano em esculturas, conhecer esculturas da arte popular e experimentar a modelagem em argila.
- **Música:** Compreender o parâmetro sonoro de duração e explorar a relação entre movimento, pulsação e ritmo nos cantos de trabalho.
- **Dança:** Compreender o movimento como fundamento da dança, entender e representar os movimentos do corpo.
- **Teatro:** Desenvolver princípios de consciência e expressão corporal e explorar o universo dos contos de fadas.
- **Artes visuais:** Reconhecer a representação do corpo em movimento na pintura, compreender e explorar a fotografia de movimento.
- **Artes integradas:** Pesquisar sobre a arte circense, suas principais atrações, um pouco da sua história, suas músicas e cartazes; experimentar a linguagem do palhaço, além de jogos de equilíbrio e acrobacia de solo.

Nesta unidade, os processos de ensino-aprendizagem acontecem na interação entre corpo, emoção e linguagem artística. Os blocos partem do princípio de que esses campos se expressam em conjunto, tanto nos conteúdos como nas técnicas exploradas em música, dança, teatro e artes visuais.

A ludicidade é muito importante para esse tipo de exploração. Isso permite que as crianças explorem a interação com os colegas, focados no corpo e em sua relação com as linguagens artísticas, constituindo um campo de experiência a partir do qual elas podem descobrir a expressividade do corpo e as possíveis relações do corpo com o espaço.

Para começar, encaminhe uma conversa com os estudantes com base nas perguntas, que abordam o tema

UNIDADE

2

CORPO EM MOVIMENTO

NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- CRIAR ESCULTURAS EM ARGILA E EXPLORAR COMO OS MOVIMENTOS DO CORPO PODEM APARECER NESSAS ESCULTURAS.
- CONHECER CANTOS DE TRABALHO TRADICIONAIS E EXPLORAR A RELAÇÃO ENTRE CORPO E MÚSICA.
- ENTENDER COMO OS MOVIMENTOS ACONTECEM NO CORPO QUE DANÇA.
- PESQUISAR JEITOS DE SE COMUNICAR COM O CORPO E EXPLORAR O UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS.
- MAPEAR AS BRINCADEIRAS DA ESCOLA PARA CRIAR UM PAINEL.
- PESQUISAR A ARTE CIRCENSE E EXPERIMENTAR ALGUNS DE SEUS ELEMENTOS.

CONVERSE COM OS COLEGAS. *Respostas pessoais.*

1. COMO VOCÊ FAZ PARA DIZER NÃO APENAS COM O CORPO? E PARA SE DESPEDIR?
2. QUE OUTROS GESTOS VOCÊ USA PARA SE EXPRESSAR?
3. DOS MOVIMENTOS QUE VOCÊ REALIZA COM O CORPO, QUAIS DELES VOCÊ FAZ SEM PRECISAR PENSAR?
4. QUAIS MOVIMENTOS VOCÊ E OS COLEGAS FAZEM NA ESCOLA? VOCÊS SE MEXEM DA MESMA MANEIRA DURANTE A AULA E NO INTERVALO? E NA SUA CASA, COMO VOCÊ SE MOVIMENTA?

58

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

em torno do qual se articulam os blocos desta unidade. Depois, oriente-os em uma apreciação coletiva da imagem de abertura em conjunto com a leitura dos objetivos de aprendizagem. Essa conversa visa despertar a curiosidade das crianças, levando-as a questionamentos a respeito de manifestações, técnicas e dinâmicas nas diferentes linguagens artísticas.

As perguntas apresentadas nesta seção têm o objetivo de propiciar uma conversa que pode ser

encaminhada como um aquecimento prático para o campo de experimentação corporal. Para estimular a associação entre o ato de falar sobre o corpo e o ato de falar com o corpo, peça aos estudantes que demonstrem cada exemplo mencionado.

1. Peça aos estudantes que demonstrem diversas maneiras de dizer “não”: mexendo a cabeça, usando o dedo indicador, cruzando os braços, etc. Faça a mesma coisa com o gesto de despedida.





Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

2. Anote na lousa os exemplos que demonstrarem com o corpo. Se necessário, faça alguns movimentos, como levantar o polegar para dizer que está tudo bem, bater o pé no chão para mostrar que está impaciente, cruzar os braços e fazer bico para se mostrar emburrado, etc.
3. Os estudantes devem mostrar as partes do corpo que sabem mexer e as diferentes maneiras como fazem isso. É possível que alguns demonstrem movimentos incomuns (mexer as orelhas, encostar a língua na ponta do nariz, etc). Investigue todas as possibilidades com eles e valorize as singularidades corporais, pedindo que mostrem ao grupo o que sabem fazer. Esse tipo de dinâmica mobiliza a criatividade e a investigação dirigida do corpo nas brincadeiras. Desenvolva também a conversa sobre as partes do corpo que mexemos sem pensar. Caso não elaborem as respostas por conta própria, dê exemplos, como respirar e piscar.
4. Converse com os estudantes sobre a maneira como nos movemos durante as atividades diárias com base nos exemplos práticos citados por eles. Durante a conversa, comente que costumamos repetir os mesmos movimentos em ações diárias, embora seja possível inventar outras formas de fazer determinadas atividades, por exemplo, sentar de outra maneira na cadeira da sala de aula.

Sugestões

- COURBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). *História do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2008. 3 v. Nesta coleção de ensaios, é possível ampliar e aprofundar reflexões acerca da compreensão do corpo como um elemento disparador da consciência, e não apenas como objeto de consciência.
- LECOQ, J. *Corpo poético* – uma pedagogia para criação teatral. São Paulo: Edições Sesc SP/Senac, 2009. Este livro apresenta a trajetória de Jacques Lecoq (1921-1999), ator, mímico e professor francês que se dedicou a pesquisar o corpo como instrumento de interpretação e expressão do ator.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Três bonecos, três movimentos!

Caso não tenha argila disponível, você pode usar massa de modelar caseira. Para a receita, você vai precisar de: 1 xícara de sal, 4 xícaras de farinha de trigo, 1 xícara e meia de água e 3 colheres de sopa de óleo. Misture bem a farinha e o sal. Depois, junte a água e o óleo e mexa até que a massa fique homogênea. Se ficar mole, ponha mais farinha. Se esfriar, coloque mais água. Se quiser colorir a massa, use a receita de tinta sugerida na unidade 1 (p. 53).

Esta atividade pode ser feita em uma mesa ampla ou diretamente no chão. Em ambos os casos, recomenda-se forrar o espaço com papel *kraft* ou plástico, pois a argila e a água aderem facilmente às superfícies.

O foco aqui é que as crianças modelam formas que representem o corpo humano inteiro. Se tiver trabalhado as questões da abertura da unidade com a turma, retome a investigação sobre os movimentos do corpo antes de começar a atividade. Converse sobre como eles percebem a posição do próprio corpo ao ficar em pé, sentar e ficar em pé com braços abertos. Se possível, peça que façam e observem os colegas fazendo esses movimentos, prestando atenção nas formas do corpo e onde as partes do corpo se interligam. Para ativar o repertório acerca das formas do corpo, você também pode perguntar a eles como é o corpo dos bonecos com os quais costumam brincar.

A argila é um material muito interessante para a modelagem, mas as crianças vão precisar de orientações cuidadosas e de seu apoio para conseguir criar formas. Durante o processo de

ARTES VISUAIS

O CORPO EM MOVIMENTO NA ESCULTURA

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ JÁ REPAROU QUE AS PESSOAS SE MEXEM O DIA TODO? JÁ PRESTOU ATENÇÃO NOS MOVIMENTOS QUE VOCÊ FAZ?

SÃO TANTAS COISAS A FAZER E, PARA CADA UMA DELAS, USAMOS MOVIMENTOS DIFERENTES: SENTAR, LEVANTAR, ANDAR, MASTIGAR, PISCAR...

COMO AS OBRAS DE ARTE PODEM REPRESENTAR ESSES MOVIMENTOS? PARA PENSAR SOBRE ISSO, VAMOS CRIAR BONECOS QUE MOSTRAM POSIÇÕES E MOVIMENTOS QUE VOCÊ FAZ NO DIA A DIA.

TRÊS BONECOS, TRÊS MOVIMENTOS! 🧑

1. PARA ESTA ATIVIDADE VOCÊ VAI PRECISAR DE ARGILA E ÁGUA.
2. VAMOS FAZER TRÊS BONECOS DIFERENTES. PARA CADA UM DELES, PEGUE UM PEDAÇO DE ARGILA MAIS OU MENOS DO TAMANHO DE UM OVO.
3. PARA COMEÇAR, MOLHE A ARGILA E AMASSE-A BEM.



60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

modelagem de cada uma das esculturas, comente que é possível fazer o corpo inteiro em uma única peça ou fazer as partes separadamente e, depois, grudá-las ao tronco com a ajuda de água.

Deixe que eles manipulem um pouco o material antes de começar a atividade e chame a atenção deles para a maneira como a água pode ser usada para auxiliar a modelagem. Mostre aos estudantes como podem usar palitos de madeira para marcar linhas e outras formas na argila.

Evite apresentar modelos prévios ou solucionar os problemas que aparecerem durante a modelagem, pois, apesar de facilitar o trabalho de criação, esse procedimento pode inibir o surgimento de outras soluções formais.

Lembre-se de garantir que cada criança possa modelar suas peças dentro de suas possibilidades, já que são essas soluções diversas que enriquecerão a aula, contribuindo para construir um ambiente em que todos podem aprender com o trabalho feito por

4. TODOS OS BONECOS DEVEM TER CABEÇA, TRONCO, BRAÇOS E PERNAS. FAÇA UM BONECO PARA REPRESENTAR CADA UM DOS ITENS A SEGUIR:
 - UMA PESSOA EM PÉ;
 - UMA PESSOA SENTADA;
 - UMA PESSOA EM PÉ COM OS BRAÇOS ABERTOS.
5. SE SENTIR QUE A ARGILA ESTÁ DIFÍCIL DE MODELAR, MOLHE AS MÃOS NA ÁGUA E PASSE NA ARGILA.
6. QUANDO TERMINAR, COLOQUE OS BONECOS PARA SECAR E OBSERVE-OS. QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS ENTRE ELES?
7. MOSTRE OS SEUS BONECOS PARA OS COLEGAS E CONTE COMO VOCÊ CONSEGUIU DAR FORMA À ARGILA. EXPLIQUE COMO É A POSIÇÃO QUE CADA BONECO REPRESENTA.
8. OBSERVE O TRABALHO DOS COLEGAS E PRESTE ATENÇÃO QUANDO ELES EXPLICAREM O QUE FIZERAM. TENTE PERCEBER SE VOCÊS FIZERAM BONECOS PARECIDOS OU DIFERENTES.

DICAS

- VOCÊ NÃO PRECISA UTILIZAR TODA A ARGILA NOS BONECOS. USE A QUANTIDADE QUE ACHAR SUFICIENTE.
- DEPOIS QUE A ARGILA SECA, ELA FICA MUITO FRÁGIL. POR ISSO, TENHA CUIDADO AO MEXER NOS BONECOS.
- GUARDE OS BONECOS COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA. VAMOS PRECISAR DELES MAIS ADIANTE!
- AO FINAL DA ATIVIDADE, LIMPE E GUARDE O MATERIAL QUE VOCÊ USOU.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- QUAL FOI A PARTE MAIS DIFÍCIL AO FAZER CADA UM DOS BONECOS? E QUAL FOI O BONECO MAIS FÁCIL DE FAZER? POR QUÊ? **A**
- QUANTO TEMPO DEMOROU PARA SEUS TRABALHOS EM ARGILA SECAREM? COMO FOI A ESPERA PARA VOCÊ? **B**
- COMO É A ARGILA? AO TRABALHAR COM ESSE MATERIAL, O QUE VOCÊ PERCEBEU SOBRE ELE? **C**

► todos. A ideia da atividade não é ensinar técnicas de modelagem, mas proporcionar ao grupo a experimentação das possibilidades de criação de formas que representem o corpo em movimento. Técnicas de modelagem serão abordadas com maior profundidade no volume 4 desta coleção.

Quando os estudantes terminarem suas esculturas, identifique-as com o nome e coloque-as para secar em lugar seco e protegido do sol. Para encerrar, peça a eles que se reúnam em duplas ou trios

para falar sobre a atividade e o que aprenderam com ela.

Para garantir o registro da atividade no portfólio da turma, fotografe o processo de elaboração e o resultado final, atribuindo o nome dos estudantes que fizeram as peças às imagens. As peças também podem ser guardadas para uso em exposições dos processos de criação dos estudantes.

Hora da reflexão

- A. O objetivo é discutir principalmente a maneira como as crianças enfrentaram o desafio de perceber os movimentos que fazem no dia a dia e como criaram formas tridimensionais para representá-los. Além disso, é importante que reconheçam os procedimentos que conseguiram fazer com facilidade, como forma de estimular a percepção de suas potencialidades.
- B. Converse com a turma sobre as transformações das características da argila com a passagem do tempo durante o processo de secagem: como ela passou de úmida e maleável a seca e rígida.
- C. Incentive os estudantes a falar sobre as características físicas e materiais da argila, como cor, textura, peso, temperatura, etc. Converse sobre as descobertas das crianças em grupo, de modo que todos possam aprender com as percepções dos colegas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04); Sistemas da arte (EF15AR07).

Que arte é essa?

De olho na arte

Leia as perguntas e oriente o grupo durante os procedimentos de leitura de imagem, essenciais para o desenvolvimento de repertório e para a compreensão da linguagem visual.

1. Pode ser que alguns estudantes se lembrem de fotografias de casamento, ou de já terem visto esse tipo de escultura anteriormente. Aproveite as respostas para mapear o que reconhecem nessa obra e como interpretam as figuras e o contexto. Peça que justifiquem suas descrições, indicando elementos da imagem. Não deixe de apontar os elementos formais da obra, em especial chamando a atenção para a maneira como a artista criou formas para representar o corpo das pessoas, variando suas posições.
2. Incentive os estudantes a falar de suas experiências anteriores com imagens como esta e anote as ideias que se repetirem na lousa, para que todos possam visualizar. É comum que esse tipo de imagem desperte a curiosidade das crianças por algumas razões, como o casal com vestes de cerimônia de casamento e a maneira como os homens ao lado do casal são representados (quase todos têm bigodes, saias vermelhas e adereços de cabeça). Para ampliar o repertório das crianças acerca do patrimônio imaterial brasileiro, comente que a cena remete a uma manifestação popular brasileira que acontece na cidade onde nasceu Ciça. É uma festa chamada Congada (ou Congo), em que os homens vestem roupas como essas. Se possível pesquise e mostre imagens ou vídeos de Congadas para tornar concreto o seu comentário.
3. Peça aos estudantes que localizem os furos na imagem. Deixe que eles

QUE ARTE É ESSA?

A ESCULTURA DE CIÇA



CASAMENTO, DE CIÇA (CERÂMICA, 25 cm x 34 cm).

DE OLHO NA ARTE

OBSEVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA. **Respostas pessoais.**

1. DESCREVA O QUE VOCÊ VÊ NA OBRA.
2. VOCÊ JÁ VIU CENAS COMO ESSA? E OBRAS DE ARTE PARECIDAS COM ESSA? CONTE AOS COLEGAS.
3. PERCEBA QUE HÁ FUROS NA OBRA. VOCÊ IMAGINA PARA QUE ELAS PODEM SER USADOS?
4. INVENTE UMA HISTÓRIA PARA A OBRA: QUEM SÃO ESSAS PESSOAS? O QUE ELAS ESTÃO FAZENDO?

62

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

levantem hipóteses para o uso dos furos. Ao final, conte que Ciça costumava fazer esse tipo de obra para pendurar na parede, da mesma maneira que se costuma fazer com pinturas.

4. O objetivo desta pergunta é permitir que as crianças finalizem a leitura e interpretação da imagem com uma proposta lúdica e livre de criação de narrativas, um exercício de imaginação com base em seus repertórios. Você pode organizar a turma em grupos de até cinco

crianças e deixar que inventem uma história em cinco minutos. As histórias podem ser contadas ao final, como um sarau de narrativas inspiradas pela imagem.

A OBRA QUE VOCÊ ACABOU DE VER FOI FEITA POR CÍCERA FONSECA DA SILVA, UMA ARTISTA CEARENSE CONHECIDA COMO CIÇA.

ELA NASCEU NO SÍTIO DO BREJO SECO, NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE, EM 1935. QUANDO CRIANÇA, CIÇA AJUDAVA SEU TIO JOÃO CÂNDIDO LIRA NA CRIAÇÃO DE ESCULTURAS EM BARRO E, COM ELE, APRENDEU ESSA ARTE.

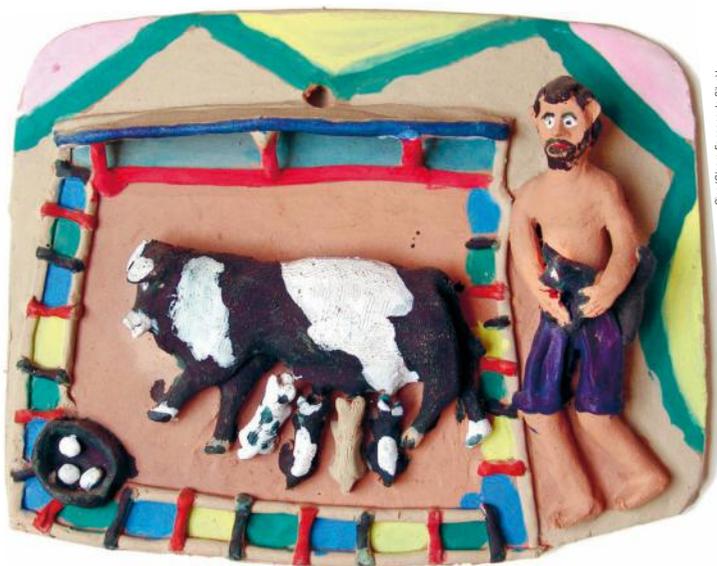
CIÇA GOSTA DE ENSINAR ÀS CRIANÇAS E AOS ADULTOS O QUE SABE SOBRE A VIDA NO SERTÃO DO CEARÁ. COM SUAS ESCULTURAS, CHEIAS DE DETALHES, ELA FALA SOBRE O COTIDIANO DO LUGAR.

MUITAS DAS OBRAS DE CIÇA TÊM UMA BASE DE BARRO EM QUE ELA FIXA OS SEUS PERSONAGENS. NESSA BASE, COSTUMA HAVER UM OU MAIS FUROS. ESSA É UMA MANEIRA QUE A ARTISTA USA PARA PENDURAR SEUS BONECOS NA PAREDE.

AO OBSERVAR AS PEÇAS FEITAS PELA ARTISTA, MUITAS PESSOAS ACHAM QUE A POSIÇÃO DOS PERSONAGENS LEMBRA AS POSES QUE AS PESSOAS COSTUMAM FAZER PARA SEREM FOTOGRAFADAS. VOCÊ CONCORDA COM ESSA IDEIA? POR QUÊ?



A ARTISTA CÍCERA FONSECA DA SILVA.



Ciça (Cícera Fonseca da Silva) / Galeria Brasileira

AMAMENTAÇÃO,
DE CIÇA (CERÂMICA,
22 cm x 27 cm).
NESTA OBRA, VEMOS
UMA CENA EM QUE
UM HOMEM SEGURA
UM CACHORRO
E OBSERVA
UMA PORCA
AMAMENTANDO OS
FILHOTES.

63

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Ciça

Cícera Fonseca da Silva nasceu em 1935, em Juazeiro do Norte, no Ceará, que há muitos anos é um grande centro de tradições culturais e de produção artística popular do Sertão cearense. Trabalha com o barro desde menina, fazendo os próprios brinquedos, com técnicas que aprendeu ajudando seu tio João Cândido Lira. Em 1960, começou a moldar santos e cenas regionais. Suas máscaras de cerâmica mostram rostos em que transparecem emoções e sentimentos. Dedicou sua obra a representar e a registrar os tipos característicos e as principais atividades do povo cearense, tanto no cotidiano do trabalho como nos folguedos e festas.

No blog *Em nome do autor – artistas artesãos do Brasil*, você encontra mais informações sobre a artista. Disponível em: <www.artedobrasil.com.br/cicera_fonseca.html>. Acesso em: 13 out. 2017.

Para contextualizar a produção artística de Ciça, comente que o trabalho com a argila é algo muito antigo, que perpassa culturas e épocas diversas no mundo todo, por conta da abundância do material no planeta e por possibilitar a confecção de objetos utilitários (como potes, panelas, etc.) e artísticos, como esculturas figurativas ou abstratas.

Na atualidade o uso da argila está presente em várias manifestações culturais do Brasil, em diversas regiões, na produção de artistas acadêmicos e populares. Para saber mais sobre a arte da cerâmica e seus usos na indústria, busque informações em <www.anfacer.org.br/historia-ceramica> (acesso em: 7 out. 2017).

Lembre aos estudantes que em muitas regiões do mundo e do Brasil é comum que as pessoas façam seus próprios objetos usando argila. Converse também sobre como a arte pode ser feita com materiais naturais.

Caso você tenha trabalhado com os estudantes o primeiro bloco de artes visuais da unidade 1 deste volume, aproveite para ressaltar que a obra *Máscara*, apresentada nesta página, é um retrato feito com cerâmica e tinta. Trace paralelos com os retratos e autorretratos feitos por Pablo Picasso. Se julgar conveniente, retome as imagens das páginas 12, 13 e 15.

A ARGILA É UM MATERIAL BASTANTE **MALEÁVEL**, QUE SE TORNA DURO NO PROCESSO DE SECAGEM, AO PERDER A UMIDADE. PODE SER FACILMENTE ENCONTRADO EM QUASE TODAS AS REGIÕES DO PLANETA.

POR ISSO, É MUITO ANTIGA A PRÁTICA DE CRIAR OBJETOS COMO PANEAS, TIGELAS, JARRAS, COPOS E PRATOS COM ESSE MATERIAL.



MALEÁVEL: FLEXÍVEL, MOLE; FÁCIL DE MUDAR DE FORMA.

A ARGILA PODE SER RECOLHIDA EM LUGARES PRÓXIMOS A RIOS OU CÓRREGOS. NAS GRANDES CIDADES, PODE SER ENCONTRADA EM LOJAS ESPECIALIZADAS EM MATERIAL DE ARTE.

EM JUAZEIRO DO NORTE, NO CEARÁ, REGIÃO DE ORIGEM DE CIÇA, A ARGILA COSTUMA SER CHAMADA DE BARRO E É UM MATERIAL MUITO COMUM, UTILIZADO PARA FAZER OBJETOS DO COTIDIANO E TAMBÉM ESCULTURAS. ESSA ARTE É UM CONHECIMENTO DA COMUNIDADE, TRANSMITIDO DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO.



CANECA FEITA DE BARRO.



BANDA DE PÍFAROS, DE CIÇA (CERÂMICA, 25 cm x 33 cm). PARA EVITAR QUE AS PEÇAS SE QUEBREM, CIÇA FIXA OS BONECOS EM PLACAS DE BARRO.

MÁSCARA, DE CIÇA (CERÂMICA, 25 cm x 22 cm).



• ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI

Sugestão

- **Museu Casa do Pontal.** Disponível em: <www.museucasadopontal.com.br/filmes>. Acesso em: 2 dez. 2017.

O museu se dedica a criar e a cuidar de uma coleção de obras de arte popular de artistas de todo o Brasil. Ele fica no Rio de Janeiro e é o mais importante desse gênero no país, com mais de 8 mil obras entre pinturas, esculturas, objetos e obras em papel.

Explore o *site* do museu com os estudantes. Ele apresenta muitas fotografias, filmes e textos sobre obras e artistas populares brasileiros. Se possível, organize uma visita presencial com a turma.

■ COMO É FEITA ESSA ARTE?

A ARTE DE MODELAR O BARRO

MODELAR É DAR FORMA A MATERIAIS MOLES, COMO BARRO OU ARGILA. EXISTEM MUITAS MANEIRAS DE FAZER ISSO. UMA DELAS É USAR ÁGUA PARA AJUDAR A DAR FORMA AO MATERIAL.

O BARRO PRECISA ESTAR ÚMIDO PARA QUE POSSAMOS ALTERAR SUA FORMA. PARA MODELAR, PODEMOS APERTAR O BARRO COM A PONTA DOS DEDOS OU COM A PALMA DAS MÃOS.



ARGILA SENDO MODELADA.
CERÂMICA DOS OLEIROS DO
CANDEAL, EM CÔNEGO MARINHO,
MINAS GERAIS, 2014.

Foto: Fabiano Coimbra/Acervo do fotógrafo

MOLHAR AS MÃOS E PASSÁ-LAS VÁRIAS VEZES NO BARRO DEIXA AS PEÇAS MAIS LISAS. PALITOS OU GRAVETOS PODEM SER USADOS PARA FAZER MARCAS OU DETALHES NAS PEÇAS.

UM DOS DESAFIOS DA ARTE DE MODELAR O BARRO É CRIAR PEÇAS QUE NÃO SE QUEBREM DEPOIS DE SECAS. PARA EVITAR ISSO, MUITOS ARTISTAS ACELERAM O PROCESSO DE SECAGEM. DESSE MODO, O BARRO FICA COZIDO.

O PROCEDIMENTO MAIS COMUM É COLOCAR AS PEÇAS JÁ PRONTAS E SEM PINTAR DENTRO DE UM FORNO COM ALTA TEMPERATURA POR ALGUMAS HORAS.

DEPOIS DE SECAS, ALGUMAS PESSOAS DEIXAM AS PEÇAS NA COR NATURAL, OUTRAS PREFEREM PINTÁ-LAS.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04).

Como é feita essa arte?

Converse com a turma sobre como costumam ser feitas as peças modeladas em barro ou argila. É preciso deixar claro que há muitas formas de fazer modelagem com esse material e que eles estão conhecendo apenas uma delas.

Esse é um bom momento para trabalhar o vocabulário específico da unidade. Conte que, em artes visuais, também chamamos o barro de argila e tente descobrir qual o contato das crianças com esse material em seu dia a dia.

Explique que é a água que permite que o artista mude as formas e altere as texturas da argila e que isso é também uma possibilidade de modificar as peças. Essa informação é fundamental para que os estudantes desenvolvam melhor a experimentação com esse material na atividade que encerra este bloco.

65

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- GABBAI, M. B. B. *A arte da cerâmica*. São Paulo: Callis, 1987.
Para complementar suas pesquisas e se preparar para orientar os estudantes nas práticas, recomenda-se a busca de informação adicional em livros voltados à cerâmica. Neste livro é possível encontrar vasta informação técnica para trabalhar a cerâmica, materiais e utensílios necessários e os métodos essenciais para modelar (amassamento, torno, moldes, etc.).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Vamos experimentar

Bonecos em ação!

Brincando com os bonecos

Organize a turma em grupos de até três crianças, em roda, no chão, cada uma com seus bonecos.

Em artes visuais, parte da pesquisa de criação plástica acontece na exploração de possibilidades, sendo a narrativa um elemento fundamental nos processos de criação e experimentação. Na primeira parte deste bloco, os estudantes puderam experimentar materiais e estratégias de modelagem para representar o corpo. Aqui, eles vão poder criar composições que representem relações entre os bonecos que serão os personagens de sua obra.

Nas etapas 2 e 3, você pode sugerir que decidam se os bonecos terão nomes, se eles já se conhecem na cena ou se vão se conhecer, quais são as características de cada um, etc. Isso mobiliza as habilidades de organização de conteúdos narrativos que serão importantes para as próximas etapas.

Na etapa 4, é interessante que os estudantes escolham um representante para contar a experiência vivenciada pelo grupo. Esse tipo de exercício prepara os estudantes para as variadas formas do trabalho em conjunto, construindo pela experiência o sentido de responsabilidade pelo próprio aprendizado e também do grupo do qual faz parte. Essa é uma habilidade essencial para todas as atividades em grupo que serão realizadas nas aulas de Arte e de outras disciplinas e também na vida de cada estudante.

Esta atividade também pode ser ponto de partida para um debate sobre o quanto a imaginação e a criatividade são usadas no dia a dia. Comente que

VAMOS EXPERIMENTAR

NESTE BLOCO, CONHECEMOS A ARTE DE FAZER PEÇAS DE BARRO E VIMOS QUE A ARTISTA CIÇA REPRESENTA CENAS DO DIA A DIA EM SUAS OBRAS.

AGORA, VAMOS BRINCAR COM OS BONECOS QUE VOCÊS FIZERAM.

BONECOS EM AÇÃO!

BRINCANDO COM OS BONECOS

1. FORMEM GRUPOS COM TRÊS PESSOAS.
2. PEGUEM OS BONECOS QUE VOCÊS FIZERAM ANTERIORMENTE, E IMAGINEM QUE ELES ESTÃO EM UM PARQUINHO, NO RECREIO OU EM CASA.
3. ESCOLHAM JUNTOS O LUGAR E BRINQUEM COM OS BONECOS COMO SE ELES ESTIVESSEM LÁ. O QUE ELES ESTARIAM FAZENDO NESSE LUGAR?
4. PARA TERMINAR, CONTEM AOS OUTROS COLEGAS O QUE VOCÊS INVENTARAM NA BRINCADEIRA, MOSTRANDO OS BONECOS EM AÇÃO. PRESTEM ATENÇÃO NO QUE OS OUTROS GRUPOS VÃO CONTAR.



Letícia/Arquivo da editora

MONTANDO UMA CENA COM OS BONECOS

AGORA, MONTEM UMA CENA COM OS BONECOS, MOSTRANDO UMA DAS COISAS QUE ELES FIZERAM DURANTE A BRINCADEIRA.

1. ESCOLHAM JUNTOS A POSIÇÃO EM QUE OS BONECOS VÃO FICAR.
2. UTILIZANDO A BASE PREPARADA PELO PROFESSOR OU PELA PROFESSORA, FIXEM OS BONECOS NA POSIÇÃO ESCOLHIDA. VOCÊS PODEM FAZER ISSO DE DUAS MANEIRAS:

- COLOCANDO OS BONECOS EM PÉ SOBRE A BASE (QUE SE TORNARÁ O CHÃO DA PEÇA).

 **ATENÇÃO: FAÇA COM A AJUDA DE UM ADULTO.**



Letícia/Arquivo da editora

66

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

a diversão e a brincadeira fazem parte dos processos de criação de muitos artistas, mas também de outros profissionais. Lembre aos estudantes que a aula de Arte é também um momento para exercitar a imaginação e a criatividade, habilidades que alimentam o aprendizado de todas as disciplinas.

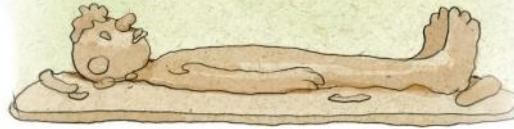
Relembre a turma de que, depois de seco, o barro cru é muito frágil e pode quebrar caso não seja manuseado com cuidado. Não se esqueça de ter pedaços de argila e água para reparar peças

que sofram danos durante a brincadeira. Caso isso aconteça, apenas molhe a peça e utilize um pedaço de argila fresca para unir as partes que se separaram. Considere que a peça precisará secar novamente por alguns dias. Caso não seja mais possível reparar a peça quebrada molhando a argila, é possível colar as partes com cola branca.

Montando uma cena com os bonecos

Oriente os grupos a pensar em como posicionar os bonecos na cena. O objetivo é utilizar os 

- COLOCANDO OS BONECOS DEITADOS SOBRE A BASE (QUE, NESSE CASO, SE TORNARÁ O FUNDO DA PEÇA).



Letícia/Arquivo de Editora

3. PARA COLAR OS BONECOS NA BASE, VOCÊS PODEM USAR MAIS UM PEDAÇO DE ARGILA MOLHADA.
4. DEPOIS QUE ESTIVER SECA, MOSTREM A PEÇA PARA A TURMA E EXPLIQUEM COMO VOCÊS A FIZERAM E POR QUÊ.



Letícia/Arquivo de Editora

DICA

- AO FINAL DA ATIVIDADE, AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A LIMPAR E ORGANIZAR O ESPAÇO DA SALA DE AULA.

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- QUAL CARACTERÍSTICA DA OBRA DE CIÇA FOI MAIS MARCANTE PARA VOCÊ? **A**
- COMO VOCÊ E OS COLEGAS USARAM OS BONECOS PARA COMPOR UMA CENA? **B**
- VOCÊ ACHA QUE A HISTÓRIA EM QUE VOCÊ E OS COLEGAS PENSARAM FICOU BEM REPRESENTADA EM SEU TRABALHO? POR QUÊ? **C**
- COMO VOCÊ SE SENTIU TRABALHANDO EM GRUPO? **D**

67

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶▶ bonecos para criar composições em que pareça que algo está acontecendo. Por exemplo: uma pessoa está olhando para outra, uma pessoa parece estar falando com a outra, etc.

Depois de montar as cenas, os grupos vão fixar os bonecos em uma base. Para isso, você vai precisar de argila ou massa de modelar. Recomendamos que você faça uma base de 25 cm × 25 cm por grupo e entregue-a para os estudantes.

Mostre a eles como são as duas opções de uso

da base exemplificando com os bonecos. Dessa maneira, prepara-se o terreno para debates futuros sobre a diferença entre ver pinturas (só as vemos de frente) e ver esculturas (podemos vê-las de todos os lados), algo que serve de base para o entendimento das noções de tridimensionalidade e bidimensionalidade.

Para finalizar a atividade, reúna todos os trabalhos dos estudantes em um único lugar e convide-os a observar.

Hora da reflexão

- A. Com base nas respostas dos estudantes, retome alguns dos focos de aprendizado do bloco, em especial o de conhecer a modelagem em argila como uma das práticas artísticas utilizada por artistas para criar formas que representam o movimento do corpo humano.
- B. Estimule os estudantes a revelar seus processos de criação, suas impressões e descobertas durante o trabalho em grupo. É importante que percebam a diferença entre o momento em que confeccionaram os bonecos e o momento em que criaram narrativas com eles. Incentive-os a pensar sobre suas escolhas e ações e o impacto delas no resultado final de seu trabalho.
- C. Essa conversa pode gerar discussões interessantes, e pode levar os estudantes à ideia de que as obras de arte podem ser interpretadas de diversas formas além daquela que gerou sua criação pelo artista. Ajude-os a perceber que isso não significa que alguém esteja errado em suas interpretações.
- D. Incentive-os a falar sobre o processo de negociação das escolhas durante o trabalho coletivo e sobre como se sentiram quando suas ideias foram acolhidas ou recusadas pelo grupo.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Elementos da linguagem (EF15AR14).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Como é essa música?

O uso do corpo para a compreensão da linguagem musical é um preceito explorado por linhas de educação musical, como a euritmia, de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), e o método *O Passo*, de Lucas Ciavatta (1955-). Assim, o principal objetivo dessa atividade de observação é despertar a percepção para a linguagem corporal como fonte de informações sobre o tipo de música e seu contexto.

1. Pergunte sobre os instrumentos representados nas fotos. A bateria e o cavaquinho, provavelmente, serão instrumentos mais reconhecidos pelos estudantes do que a castanholas. Explique que a castanholas é utilizada por dançarinos e músicos de flamenco, tipo de música de tradição hispânica. Em seguida, chame a atenção da turma para as roupas, o movimento corporal e os instrumentos que aparecem nas fotos. As respostas terão um caráter livre baseado nas discussões feitas sobre cada imagem.
2. O objetivo é relembrar o conceito de intensidade, trabalhado na unidade anterior. Caso você não tenha passado por essa unidade, explique de forma empírica a partir desse exercício ou passe para a próxima etapa.
3. Peça a um ou mais estudantes que representem as imagens e deem continuidade ao movimento que pode estar acontecendo nas fotografias. Enumere os movimentos (balançar a cabeça, balançar o corpo, mexer as mãos e os braços, etc.) e anote as hipóteses levantadas na lousa. Se houver oportunidade, pesquise vídeos na internet em que apareçam pessoas tocando cada um

MÚSICA

MOVIMENTO E MÚSICA

VAMOS COMEÇAR

SE VOCÊ JÁ VIU UMA APRESENTAÇÃO MUSICAL, DEVE TER PERCEBIDO A QUANTIDADE DE MOVIMENTOS DIFERENTES QUE UM **MUSICISTA** FAZ AO PRODUIR MÚSICA.

MUSICISTA: É O PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM MÚSICA.

ALÉM DOS MOVIMENTOS QUE USAM PARA TOCAR OU CANTAR, ALGUNS MUSICISTAS TAMBÉM BATEM O PÉ OU MEXEM OUTRAS PARTES DO CORPO ACOMPANHANDO A MÚSICA.

COMO É ESSA MÚSICA?

1. LIGUE AS IMAGENS ÀS PALAVRAS QUE VOCÊ ACHA QUE DESCREVEM A MÚSICA EM CADA UMA DELAS. **Respostas pessoais.**

Som mais forte (circular de vermelho)



BATERIA.



CAVAQUINHO.

Som médio (circular de amarelo)

DANÇANTE

CALMA

ENGRAÇADA

ROMÂNTICA

AGITADA

DIVERTIDA



CASTANHOLAS.

Som mais fraco (circular de azul)

2. QUAL DESSES INSTRUMENTOS MUSICAIS VOCÊ ACHA QUE PRODUZ O SOM MAIS FORTE? E O SOM MAIS FRACO?

CIRCULE AS FOTOS COM AS CORES CORRESPONDENTES.

 SOM MAIS FORTE.  SOM MAIS FRACO.  SOM MÉDIO.

3. QUE MOVIMENTOS VOCÊ ACHA QUE ESSAS PESSOAS ESTÃO FAZENDO? RESPONDA ORALMENTE E TENDE IMITAR A POSTURA CORPORAL DELAS.

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

dos instrumentos e compare os movimentos que os estudantes descreveram com aqueles apresentados nos vídeos.

ALI-BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES

ESTA BRINCADEIRA ENVOLVE GESTOS E SONS. PARA BRINCAR, VAMOS FORMAR UMA RODA.

1. UM POR VEZ, VOCÊS VÃO CRIAR UM GESTO SIMPLES PARA A TURMA TODA IMITAR.
2. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI ESCOLHER ALGUÉM PARA COMEÇAR. ESSA PESSOA SERÁ O MESTRE.
3. O MESTRE VAI REPETIR QUATRO VEZES O GESTO QUE ESCOLHEU, ENQUANTO DIZ A FRASE “ALI-BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES”.
4. REPITAM ALGUMAS VEZES ATÉ QUE TODOS APRENDAM O MOVIMENTO. QUANDO TERMINAREM, TROQUEM DE MESTRE.
5. O NOVO MESTRE VAI SER A CRIANÇA QUE ESTIVER DO LADO DIREITO DE QUEM COMEÇOU. REPITAM AS ETAPAS ANTERIORES.
6. TROQUEM NOVAMENTE DE MESTRE, ATÉ QUE TODOS TENHAM PARTICIPADO.
7. AGORA, VAMOS AO DESAFIO! FAÇAM UMA RODADA SEM PARAR ENTRE UM MESTRE E OUTRO. CADA CRIANÇA TERÁ DUAS CHANCES PARA FAZER SEU GESTO.



Fotografias: Sérgio Dutra Jr./Arquivo da editora



DICA

- QUANDO FOR A SUA VEZ DE SER O MESTRE, APRESENTE DE FORMA CLARA O GESTO QUE CRIOU.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- FOI DIFÍCIL ASSOCIAR O MOVIMENTO E A FRASE NA ATIVIDADE ANTERIOR? **A**
- VOCÊ JÁ TINHA PERCEBIDO QUE OS MUSICISTAS USAM O CORPO PARA FAZER MÚSICA? **B**
- VOCÊ JÁ FOI A ALGUMA APRESENTAÇÃO MUSICAL? COMO OS MUSICISTAS USAVAM O CORPO NESSA APRESENTAÇÃO? **C**

69

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Ali-Babá e os quarenta ladrões

Essa brincadeira trabalha diversos elementos musicais, como pulsação, noção de ciclo e andamento. Nesse caso, o principal objetivo é relacionar o tempo do movimento corporal ao tempo da frase.

Oriente os alunos para que os gestos escolhidos pelo mestre durem o tempo exato da frase. Dê exemplos de movimentos e induza que eles aconteçam na pulsação da frase. Possivelmente essa relação será imitada por alguns mestres, mas, por ser uma experiência inicial com a pulsação, não abrange esse aspecto.

Sugerimos movimentos realmente simples, como esfregar ou tocar levemente partes do corpo, abrir e fechar os olhos ou a boca, etc. Os gestos simples facilitam a relação entre movimento e som.

Após todos os estudantes participarem como mestres, faça uma rodada em que o mestre muda a cada duas frases. Isso vai exigir que os estudantes fiquem atentos à mudança de movimento sem perder a pulsação.

Hora da reflexão

- A. Reveja as discussões que surgiram no exercício de observação das imagens. Recupere com os estudantes o fato de que a linguagem corporal diz muito a respeito da música e dos musicistas que a produzem.
- B. Observe que, durante a brincadeira, não bastava fazer um movimento aleatório, mas que o movimento precisava corresponder à frase. Da mesma maneira funciona o movimento que os musicistas usam na hora de se apresentar, pois estão sempre atrelados ao que é tocado ou cantado.
- C. Incentive os estudantes a comentar sobre *shows*, rodas de samba, rodas de jongo, rodas de capoeira, etc. que tenham visto. Peça a eles que tentem lembrar e descrever como estava o corpo dos musicistas. Você pode ajudá-los com perguntas: Estavam sentados ou em pé? Estavam em roda ou em fileiras? Existia algum regente ou líder do grupo? Batiam os pés? Dançavam enquanto tocavam?

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Elementos da linguagem (EF15AR14).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24).

Que arte é essa?

Você pode ouvir a canção e assistir a trechos do espetáculo *Cantos de trabalho* no site oficial do grupo: <www.ciacabelodemaria.com> (acesso em: 27 jun. 2017).

De olho na arte

1. A letra da canção faz menção direta às atividades relacionadas ao preparo da mandioca ao ser transformada em farinha. Pontue para a turma que a mandioca, assim como o milho, é base de inúmeros pratos da culinária brasileira.
2. Caso os estudantes não saibam o que é ralar, sugerimos que você providencie um ralador de cozinha para mostrar a eles. Mostre o som que um ralador pode emitir quando friccionado e associe o som do reco-reco ao som do ralador. Caso tenha disponível, apresente também o reco-reco aos estudantes.
3. O trecho que é repetido diversas vezes é: "Eu vou ralar, / Eu vou ralar, / Eu vou ralar / Mandioca / Eu vou ralar". Estabeleça a relação entre a repetição da letra e a ação de ralar a mandioca. Essa repetição também confere ritmo à atividade de ralar a mandioca, mantendo os trabalhadores atentos.
4. Neste momento, vale despertar memórias de cantigas do repertório popular às quais os estudantes tiveram acesso. Você também pode citar canções autorais inspiradas em gestos de trabalho, como: *Algodão*, de Luiz Gonzaga; *Ensaboa mulata*, de Cartola; *Arrastão*, de Edu Lobo, entre outras. Caso haja oportunidade, ouça as canções compartilhadas e, em seguida, peça que os estudantes falem sobre a ação que a música descreve.

QUE ARTE É ESSA?

CANTOS DE TRABALHO E A CIA. CABELO DE MARIA

PARA OUVIR

"SEMENTE DE MANDIOCA". CANTOS DE TRABALHO. CIA. CABELO DE MARIA. SÃO PAULO: SESC, 2007. NESTE CD, É POSSÍVEL OUVIR DIVERSOS CANTOS DE TRABALHO.



CIA. CABELO DE MARIA, EM SÃO PAULO, 2015.

DE OLHO NA ARTE

CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA SOBRE A CANÇÃO "SEMENTE DE MANDIOCA".

1. ESSA CANÇÃO FALA SOBRE UMA ATIVIDADE. QUE ATIVIDADE É ESSA?
2. HÁ ALGUM SOM NA CANÇÃO QUE LEMBRE A ATIVIDADE DESCRITA?
3. QUE TRECHO DA CANÇÃO É REPETIDO VÁRIAS VEZES? EM SUA OPINIÃO, POR QUE ELE SE REPETE?
4. VOCÊ CONHECE OUTRAS CANÇÕES QUE DESCREVAM AÇÕES REPETITIVAS? QUAIS? **Resposta pessoal.**

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Cia. Cabelo de Maria

A companhia foi fundada em 2007 como forma de compartilhar a pesquisa musical feita por Renata Mattar em seus mais de dez anos de viagens pelo Brasil registrando músicas da tradição popular. Atualmente, a Cia. tem sete espetáculos que divulgam ao público esse repertório tradicional e pouco conhecido.

O CD *Cantos de trabalho*, lançado pelo selo Sesc SP em 2007, privilegia arranjos musicais acústicos e é composto por diversos estilos e ritmos regionais brasileiros. As vozes femininas protagonizam a cena e são acompanhadas por contracantos do violão, da viola caipira e do violino. A percussão é feita com instrumentos convencionais e com os próprios objetos utilizados na lida.

A CIA. CABELO DE MARIA É UM GRUPO MUSICAL CRIADO POR RENATA MATTAR E GUSTAVO FINKER EM 2007, NA CIDADE DE SÃO PAULO.

O PRIMEIRO ESPETÁCULO CRIADO POR ELES, NESSE MESMO ANO, GANHOU O NOME DE **CANTOS DE TRABALHO**.

OS CANTOS DE TRABALHO SÃO MÚSICAS BEM MARCADAS, CANTADAS ACOMPANHANDO OS MOVIMENTOS DO CORPO FEITOS DURANTE ATIVIDADES DOMÉSTICAS OU DO CAMPO, COMO RALAR MANDIOCA OU FAZER COLHEITA. A MÚSICA AJUDA OS TRABALHADORES A MANTER A VELOCIDADE DA TAREFA.

PARA CRIAR ESSE ESPETÁCULO, RENATA MATTAR VIAJOU POR VÁRIOS LUGARES DO BRASIL PESQUISANDO CANÇÕES DESSE TIPO. “SEMENTE DE MANDIOCA” É UM DOS CANTOS QUE ELA APRENDEU COM AS MULHERES DA COMUNIDADE DE BARREIRAS, QUE FICA EM BARROCAS, NA BAHIA.

ALÉM DESSA CANÇÃO, O ESPETÁCULO APRESENTOU OUTROS CANTOS, QUE VIERAM PRINCIPALMENTE DOS ESTADOS DE ALAGOAS, BAHIA, SERGIPE E MINAS GERAIS.



CENA DO ESPETÁCULO **CANTOS DE TRABALHO**, DA CIA. CABELO DE MARIA EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007.

Fernando Piva/Cia. Cabelo de Maria



Fotos: Fernando Piva/Cia. Cabelo de Maria



O ESPETÁCULO **CANTOS DE TRABALHO** CONTOU COM A PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DE UM GRUPO DE TRABALHADORAS RURAIS DE ARAPIRACA, NO ESTADO DE ALAGOAS.

71

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Ouçã com os estudantes

- Cia. Cabelo de Maria. *São João do Carneirinho*. Pôr do Som, 2009. Além do CD *Cantos de trabalho*, a Cia. Cabelo de Maria produziu um CD infantil em homenagem a Luiz Gonzaga. Para ampliar o repertório dos estudantes, pode ser interessante ouvir essas canções com a turma.

A cantiga “Escravos de Jó” é bastante conhecida no repertório popular. Pergunte se alguém conhece a canção e peça que ajudem a cantá-la. Por ser uma música da tradição oral, existem diferentes versões da letra e da melodia. Incentive o grupo a compartilhar as versões que conhecem.

Se possível, ensine a canção usando um instrumento harmônico (como violão ou teclado) para acompanhar a prática com as crianças. Esteja atento a aspectos básicos de técnica vocal: cantar suavemente, manter a postura para que suas vozes sejam ouvidas, etc. Essas instruções básicas ajudam os estudantes a terem um contato inicial com seu aparelho vocal.

Para realizar a atividade proposta, sugerimos que os objetos escolhidos sejam leves, pequenos e de fácil manuseio. Podem ser bolas ou copos de plástico, balões de festa, etc.; use o que for mais acessível. O objetivo é despertar a percepção do pulso por meio do corpo; o pulso da música é a referência para o movimento.

Se preciso, faça duas filas, uma de frente para a outra. Quanto mais crianças houver na fila, mais complicado será acertar o movimento com o pulso da música. Nesse caso, você pode trabalhar com sentidos diferentes do movimento para cada fileira. Enquanto uma fileira leva os objetos da direita para esquerda, a outra os traz de volta da esquerda para a direita.

Durante o jogo, não execute a música de maneira muito acelerada, para garantir a sincronia do movimento. Estabeleça com os estudantes o momento de passar o objeto e dê um exemplo da movimentação antes da primeira rodada. Peça à turma que marque com palmas o momento de passar o objeto; isso pode ajudar aqueles que apresentarem dificuldade de perceber o pulso.

Para elevar o nível de dificuldade, faça uma rodada passando o objeto no pulso da música dobrado. Ou seja, a velocidade de passagem será mais rápida, mas os estudantes não podem se perder e o objeto precisa chegar ao outro lado da sala sem cair no chão.

OS CANTOS DE TRABALHO SÃO MANIFESTAÇÕES DA CULTURA BRASILEIRA. GERALMENTE, NÃO TÊM AUTORIA DEFINIDA. SÃO ENSINADOS PELAS PESSOAS MAIS VELHAS AOS MAIS JOVENS, ASSIM COMO AS CANTIGAS POPULARES.

 VAMOS APRENDER UMA CANTIGA? CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR OU A PROFESSORA.

ESCRAVOS DE JÓ

ESCRAVOS DE JÓ

JOGAVAM CAXANGÁ

TIRA, BOTA, DEIXA FICAR!

GUERREIROS COM GUERREIROS

FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ

TRADIÇÃO ORAL.

- VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA CANTIGA? SE SIM, CONTE AOS COLEGAS COMO APRENDEU A CANTÁ-LA. **Resposta pessoal.**

 AGORA, VAMOS FAZER UM TRABALHO COLETIVO, COMO ARRUMAR LIVROS OU OUTRO OBJETO QUALQUER NA SALA. O IMPORTANTE É QUE SEJA UM TRABALHO A MUITAS MÃOS!

Bry Sereia/Arquivo da editora



1. FORMEM DUAS FILAS, UMA AO LADO DA OUTRA, CRUZANDO TODA A SALA. VAMOS DESLOCAR OS OBJETOS DE UM LADO PARA O OUTRO.
2. CANTEM A CANTIGA ENQUANTO PASSAM O OBJETO ESCOLHIDO DO COMEÇO PARA O FINAL DAS FILAS.
3. NÃO SE ESQUEÇAM: ASSIM COMO NOS CANTOS DE TRABALHO, O MOVIMENTO PRECISA ACOMPANHAR A VELOCIDADE DA MÚSICA.

72

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

A DURAÇÃO DOS SONS

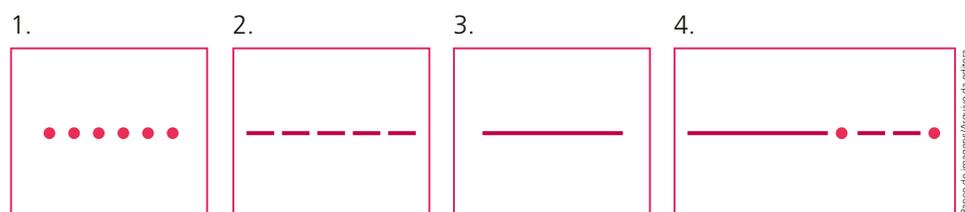
VOCÊ JÁ MEDIU QUANTO TEMPO DURA UM SOM? VAMOS FAZER ESSA EXPERIÊNCIA.

ENCHA OS PULMÕES DE AR E FAÇA UM SOM QUALQUER DURANTE O MÁXIMO DE TEMPO QUE CONSEGUIR. DEPOIS, FAÇA O SOM MAIS CURTO QUE PUDER.

COMO VOCÊ DEVE TER NOTADO, OS SONS PODEM DURAR TEMPOS DIFERENTES. ESSA CARACTERÍSTICA DO SOM É CHAMADA DE **DURAÇÃO**.

NOS CANTOS DE TRABALHO, AS PESSOAS USAM O MOVIMENTO E A MÚSICA PARA MARCAR A VELOCIDADE DAS TAREFAS QUE ESTÃO FAZENDO. A DURAÇÃO DOS SONS NESSAS CANÇÕES É UM DOS ELEMENTOS QUE AJUDAM A MARCAR A VELOCIDADE.

1. PENSANDO NISSO, CITE EXEMPLOS DE SONS QUE VOCÊ OUVE NA ESCOLA E QUE TENHAM LONGA DURAÇÃO. DEPOIS, CITE SONS DE CURTA DURAÇÃO.
2. TENTE REPRESENTAR COM SONS A DURAÇÃO DOS TRAÇOS E DAS BOLINHAS NAS FIGURAS ABAIXO.



AGORA, VAMOS BRINCAR COM A DURAÇÃO DOS SONS!

1. FORMEM UMA RODA. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI ESCOLHER ALGUÉM PARA SER O MESTRE.
2. O MESTRE VAI PARA O MEIO DA RODA.
3. QUANDO O MESTRE SE MOVER, FAÇAM UM SOM QUALQUER.
4. QUANDO O MESTRE VIRAR ESTÁTUA, FIQUEM EM SILÊNCIO. SÓ VAI TER SOM QUANDO TIVER MOVIMENTO!
5. O MESTRE PODE FAZER MOVIMENTOS MAIS RÁPIDOS OU MAIS LENTOS PARA AUMENTAR O DESAFIO. A TURMA DEVE ACOMPANHAR FAZENDO SONS MAIS RÁPIDOS OU SONS MAIS LENTOS TAMBÉM.

Banco de imagens/Arquivo da editora

73

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- Cecília Cavalieri. Disponível em: <<http://ceciliacavalierifranca.com.br>>. Acesso em: 27 jun. 2017. Para conhecer mais sobre o uso de gráficos, recomendamos a página da autora Cecília Cavalieri França, que tem um vasto material nessa área.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Notação e registro musical (EF15AR16).

Como é feita essa arte?

A duração dos sons

É importante que os estudantes produzam os sons de diferentes durações de forma bastante evidente. Caso apareça uma confusão entre os parâmetros sonoros e alguns comecem a gritar, sinalize que quanto menor o volume, mais fôlego terão.

Atividade individual

Educadores musicais têm experimentado incorporar novas formas de notação no processo de aproximação com a escrita. Esse exercício parte da mesma inspiração. Assim, quanto maior a representação do traço, mais longo é o som; quanto menor sua representação, mais curto é o som; até sua unidade mínima, que é o ponto.

Execute os gráficos com toda a turma e observe algumas execuções individuais para garantir que todos os estudantes estejam compreendendo a relação entre a imagem e a duração.

Atividade em grupo

Nessa etapa, o corpo torna-se uma referência de notação. A notação corporal é o principal recurso utilizado por maestros, por exemplo, que utilizam o movimento dos braços para representar a dinâmica, o andamento e o caráter da música quando estão à frente de um coro ou orquestra.

Alterne o mestre para que muitas crianças possam experimentar. O gesto pode ser de qualquer natureza: uma dança, um movimento contínuo de braços, um balançar do corpo. Resalte que a resposta da turma precisa estar sincronizada.

Ao acelerar ou desacelerar o movimento, trabalhamos o conceito de andamento. A intenção é que os estudantes possam vivenciar esse conceito, ainda que sem nomeá-lo, para que tenham referências.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).

Vamos experimentar

Jogo dos copos

Esta atividade pretende costurar uma série de experiências que os estudantes tiveram nesta unidade. Assim, o movimento repetitivo e em sincronia remete ao que se apresentou sobre as canções de trabalho. Da mesma forma, proporcionamos à turma a vivência empírica do pulso, e podemos falar com os estudantes sobre a duração do movimento para que o exercício dê certo. Recomendamos que os estudantes cantem enquanto tocam, pois, além de garantir que compreendam cada momento do exercício, a prática coletiva do canto é muito importante nas séries iniciais.

Não é recomendável fazer esse jogo usando copos de plástico descartáveis. Assim, sugerimos que você providencie copos ou canecas de plástico resistente ou peça aos estudantes que tragam embalagens de iogurte lavadas.

Repita com os estudantes cada etapa do jogo quantas vezes forem necessárias. Nessa faixa etária, as crianças estão desenvolvendo o senso de lateralidade, por isso podem demorar a identificar o sentido do movimento. Faça algumas rodadas apenas passando o copo no tempo certo. Garanta que todos levistem e coloquem o copo no lugar simultaneamente, mesmo que isso demore mais que uma aula.

Antes de associar a música aos movimentos, treine cada um deles, inclusive o de levantar o copo e colocá-lo à frente apontando o dedo e o de “zigue-zigue-zá”.

Após algumas execuções cante a música com a passagem dos copinhos. Repita algumas vezes lentamente até que todos entendam o momento em que cada movimento acontece.

Pergunte aos estudantes se eles conhecem alguma variação da brincadeira e, se achar pertinente, adote-a para realizar a atividade.

VAMOS EXPERIMENTAR

NESTE BLOCO, VOCÊ VIU QUE O CORPO É UM ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA FAZER MÚSICA. NÃO HÁ MÚSICA SEM MOVIMENTO.

AGORA É HORA DE EXPERIMENTAR UM JOGO QUE DEPENDE DO MOVIMENTO PARA DAR CERTO. VAMOS LÁ?

JOGO DOS COPOS

1. RELEMBREM A CANTIGA “ESCRAVOS DE JÓ” COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.
2. SENTEM-SE NO CHÃO, FORMANDO UMA RODA.
3. PEGUEM UM COPO DE PLÁSTICO DURO OU OUTRO OBJETO QUE FAÇA ALGUM SOM AO BATER NO CHÃO. COLOQUEM O COPO À SUA FRENTE, COM A BORDA VOLTADA PARA O CHÃO.
4. PARA JOGAR, CANTEM A CANTIGA E FAÇAM OS MOVIMENTOS QUE CORRESPONDEM AOS VERSOS. LEMBREM-SE DE RESPEITAR O TEMPO DA MÚSICA.



74

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

VARIAÇÕES PARA O JOGO

AGORA QUE VOCÊS APRENDERAM A BRINCADEIRA, VAMOS FAZER ALGUMAS VARIAÇÕES PARA TORNAR O JOGO MAIS DIFÍCIL.

1. FAÇAM UMA RODADA CANTANDO COM “LÁ-LÁ-LÁ”. MAS NÃO SE ESQUEÇAM DE REPETIR TODOS OS MOVIMENTOS QUE FIZERAM CANTANDO COM A LETRA.



2. DEPOIS, FAÇAM UMA RODADA CANTANDO COM A BOCA FECHADA, COMO SE ESTIVESSEM FALANDO **M**.
3. AGORA, FAÇAM UMA RODADA EM SILÊNCIO APENAS PENSANDO NA MÚSICA. EM SEGUIDA, VOLTEM A FAZER COM A LETRA.
4. PARA TERMINAR, REPITAM AS QUATRO RODADAS. A CADA REPETIÇÃO, ACELEREM OS MOVIMENTOS, FAZENDO O MAIS RÁPIDO QUE PUDEREM.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ TINHA ESCUTADO ALGUM CANTO DE TRABALHO? CONHECE OUTRAS CANTIGAS? CONTE AOS COLEGAS. **A**
- QUAL FOI A PARTE MAIS DIFÍCIL NO JOGO DOS COPOS? POR QUE VOCÊ TEVE DIFICULDADE NESTA ETAPA? **B**
- FIQUE ATENTO ÀS APRESENTAÇÕES MUSICAIS A QUE VOCÊ ASSISTIR AO VIVO, NA TV OU NA INTERNET. OBSERVE COMO OS MUSICISTAS USAM O CORPO. NA AULA SEGUINTE, CONTE AOS COLEGAS O QUE DESCOBRIU SOBRE ISSO. **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Variações para o jogo

O objetivo é criar desafios aos estudantes. Só passe para essa etapa depois de bem consolidada a etapa anterior. Ajude a turma com as marcações de movimento para que todos terminem com seus copos no lugar correto.

Converse com a turma sobre cultura popular e tradição oral (temas abordados com mais profundidade em outros volumes desta coleção). Exemplifique o processo de aprendizagem na tradição oral, na qual uma mesma história ou canção é passada de geração em geração durante muitos anos, e por isso pode ter versões diferentes. No caso da cantiga “Escravos de Jó”, existem variações regionais que alteram os versos da seguinte forma: “Tira, bota, deixa o Zambelê ficar”, “Tira, bota, deixa o cão guerreiro ficar”, “Tira, bota, deixa o Zé Pereira ficar”, “Tira, põe, deixa ficar”, entre outras.

Hora da reflexão

- A. A partir da vivência do bloco, os estudantes podem lembrar algum canto de trabalho que conheçam. Comente com a turma que esse tipo de canto não costuma tocar na rádio ou passar na TV por seu contexto cultural específico, mas isso não faz com que deixe de ser arte e represente a cultura de diversos grupos brasileiros.
- B. É possível que os estudantes pontuem a dificuldade de passar o copo para o colega. Nesse caso remeta mais uma vez aos cantos de trabalho. Converse sobre a importância da sincronia do movimento nesse contexto para que as tarefas sejam bem executadas, sem que uma etapa prejudique a outra. Essa sincronia é garantida pelo pulso da música, conceito que compreenderemos mais à frente.
- C. Retome a discussão principal do bloco, na qual estabelecemos a importância do movimento corporal para o fazer musical. Além de o movimento ser uma forma de marcar o pulso da música, como no caso dos cantos de trabalho, a linguagem corporal do musicista influencia a percepção da música que está sendo produzida.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR09); Processos de criação (EF15AR11).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

O tema principal deste bloco é o movimento como elemento central na linguagem da dança. Vamos desenvolver este assunto por três eixos: 1) a percepção e a representação do movimento; 2) a apresentação das noções de tempo (duração) e de espaço (deslocamento) como elementos intrínsecos ao movimento; 3) a apresentação de algumas estruturas corporais envolvidas na realização do movimento (ossos e músculos).

Em muitos momentos nos blocos de dança desta coleção, será sugerido que os estudantes imaginem o movimento, pois, de forma geral, as fotos não dão conta de duas dimensões essenciais do movimento: deslocamento (variação no espaço) e duração (variação no tempo).

Afirmar que o que se passa nas fotos é movimento, quando falamos em dança, pode gerar dois problemas: descaracterizá-lo em seu aspecto dinâmico, priorizando uma posição do dançarino que pode ter durado uma fração de segundo; reforçar a ideia de que aquilo que se vê é um “passo de dança”, ou seja, uma posição considerada importante dentro da dança e que foi priorizada em relação a todo resto. Foi com a criação do cinema que houve uma mudança nas possibilidades de representação, pois a técnica desse meio de expressão consiste na “ilusão de movimento”, ou seja, na apresentação de sequências de fotos em alta velocidade.

Portanto, quando não temos acesso ao registro em vídeo do espetáculo – que seria uma forma de registro mais fiel ao movimento – podemos tentar imaginar como aquele movimento teria acontecido.

DANÇA

DANÇA É MOVIMENTO!

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ CONHECE ALGUMA DANÇA? SE CONHECE, EM QUE OCASIÕES E LOCAIS ELA COSTUMA ACONTECER?

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE DANÇAS NA ESCOLA? O QUE É PRECISO FAZER PARA DANÇAR?

PARA DANÇAR É PRECISO SE MOVER, E O CORPO HUMANO É CAPAZ DE REALIZAR MUITOS MOVIMENTOS. AS COMBINAÇÕES DE MOVIMENTOS SÃO INFINITAS!

VAMOS FAZER UMA ATIVIDADE PARA REFLETIR SOBRE O MOVIMENTO.

O CORPO E SEUS MOVIMENTOS

OBSERVE AS FOTOS ABAIXO. O QUE ELAS TÊM EM COMUM?



ESSAS IMAGENS MOSTRAM PESSOAS SE MOVIMENTANDO, CERTO? MAS SERÁ MESMO?

NA VERDADE, CONSEGUIMOS PERCEBER QUE ESSAS PESSOAS ESTAVAM SE MEXENDO, MAS NÃO PODEMOS VER O MOVIMENTO EM SUA TOTALIDADE. AS IMAGENS NÃO MOSTRAM, POR EXEMPLO, QUANTO TEMPO DUROU CADA MOVIMENTO, QUAL A VELOCIDADE OU A FORÇA USADAS, ENTRE OUTROS DETALHES.

OBSERVE AS FOTOS NOVAMENTE E IMAGINE COMO ESSES MOVIMENTOS ACONTECERAM. QUANTO TEMPO VOCÊ ACHA QUE ELES DURARAM? CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA.

76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O objetivo principal das atividades deste bloco é instigar a curiosidade e a experimentação com os movimentos corporais. Por isso, qualquer coisa que possa ajudar neste processo é muito bem-vinda: músicas, objetos, organização do espaço, brincadeiras, etc. A tentativa é de tornar a exploração do movimento divertida, pois este pode ser um caminho para explorar aspectos da mobilidade corporal pouco explorados no cotidiano.

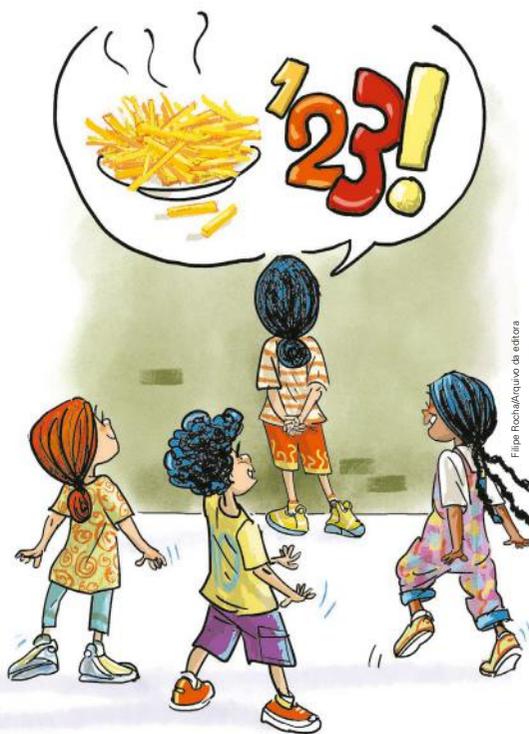
Batatinha frita um, dois, três!

A brincadeira proposta pretende abordar de forma lúdica as ideias apresentadas na página anterior sobre a relação do movimento com a fotografia: a passagem do estático ao movimento. Desta vez, os estudantes experimentam essa relação no próprio corpo.

Neste momento, seguimos com o objetivo de priorizar as vivências. Pode ser problemático para o aprendizado em dança racionalizar todo o tempo ▶▶

BATATINHA FRITA UM, DOIS, TRÊS! 🍟

1. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI ESCOLHER ALGUÉM PARA SER O MESTRE.
2. O MESTRE DEVE FICAR PARADO, DE COSTAS PARA A TURMA, A CERCA DE DEZ PASSOS DE DISTÂNCIA.
3. O RESTANTE DA TURMA DEVE SE ORGANIZAR LADO A LADO, EM UMA FILEIRA DE FRENTE PARA O MESTRE.
4. O MESTRE VAI DIZER: "BATATINHA FRITA UM, DOIS, TRÊS!". CAMINHEM PARA A FRENTE ENQUANTO ISSO. SÓ VALE SE MEXER ENQUANTO ELE ESTIVER DE COSTAS.
5. QUANDO TERMINAR A FRASE, O MESTRE DEVE VIRAR DE FRENTE PARA A TURMA. NESTE MOMENTO, PAREM DE SE MOVER. FIQUEM BEM PARADOS, COMO ESTÁTUAS!
6. SE O MESTRE PERCEBER QUE ALGUÉM SE MOVEU, DEVE MANDAR A PESSOA DE VOLTA AO LUGAR DE INÍCIO.
7. REPITAM ALGUMAS RODADAS ATÉ QUE ALGUÉM ALCANCE O MESTRE. QUEM ALCANÇÁ-LO DEVE TOMAR O LUGAR DELE.



Filipe Rocha/Arquivo de Editora

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA BRINCADEIRA? AS REGRAS ERAM AS MESMAS? **A**
- É MUITO DIFÍCIL FICAR SEM SE MOVER? **B**
- QUAL É A RELAÇÃO ENTRE ESSA BRINCADEIRA E AS FOTOS DE MOVIMENTO APRESENTADAS NA PÁGINA AO LADO? **C**

77

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► a relação com o corpo: primeiro eu entendo, depois eu danço ou brinco. O ideal é que se busque fazer o contrário: primeiro eu brinco ou danço, depois eu faço as sistematizações e penso sobre o que aconteceu. Dessa forma, evitamos que os estudantes comecem as atividades querendo apenas cumprir a tarefa (e "acertar"), ignorando a chance de experimentar as possibilidades de movimento do corpo.

Procure evitar que os estudantes negociem durante a brincadeira: é mais legal se ela acontecer

de forma dinâmica. Para isso, a palavra de quem manda as pessoas de volta ao início não pode ser questionada. Usar música pode ajudar.

Uma dica para a turma que se move é tentar avançar mais devagar e parar antes que a pessoa se vire, assim eles com certeza não serão pegos se movendo, pois conseguirão se ajustar e ficar parados em posições mais confortáveis. Use essa dica se eles estiverem com muita dificuldade de entender a dinâmica da brincadeira.

Hora da reflexão

- A. Você pode refazer a atividade utilizando as variações conhecidas pelos estudantes para continuar explorando as relações entre movimento e ausência de movimento. Utilizar as sugestões dos estudantes aumenta o engajamento deles nas atividades.
- B. Fique atento às dificuldades apontadas em termos de corpo e movimento e como os estudantes as descrevem. Perceba se a atividade é muito exigente, se eles falam em força física, em equilíbrio, se percebem o espaço e os colegas à volta, etc. Falar sobre isso com a turma pode ser interessante para aumentar a percepção dos estudantes sobre seu estado corporal e os movimentos realizados.
- C. Tente incentivar os estudantes a estabelecer relações. Elas podem ser as mais variadas possíveis, mas procure direcionar a discussão para os aspectos relativos à consciência do movimento.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR09); Processos de criação (EF15AR12).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Incentive a descrição detalhada da imagem, e não a sua interpretação. Ajude os estudantes a identificar os elementos que estão presentes na foto, que mostra uma cena do espetáculo *Têtes à têtes*. Tanto o foco de luz nas duas figuras como o cenário ao fundo podem ajudar a identificar que se trata de um palco e, portanto, de um espetáculo. Observe se os estudantes conseguem chegar a essa conclusão.
2. As figuras estão fazendo um piquenique. A toalha pode ajudar nessa identificação. Mas deixe os estudantes livres para tirarem suas conclusões. Aqui vale especular, uma vez que eles já trabalharam com a descrição mais detalhada.
3. A cabeça pode ser a primeira coisa a chamar atenção dos estudantes, mas estimule a observação de outros aspectos, como a falta de roupas, a indefinição de gênero ou elementos que denotem identidade individual.

É bem possível que os estudantes não identifiquem esta imagem como uma cena de dança. Se possível, mostre a eles algum vídeo com trechos do espetáculo. Há trechos disponíveis em diferentes sites na internet. Assim, os estudantes podem ter uma ideia melhor das descrições que seguem e entender a relação proposta entre o aprendizado dos movimentos no cotidiano e a dança.

QUE ARTE É ESSA?

O ESPETÁCULO TÊTES À TÊTES



CENA DE *TÊTES À TÊTES*, ESPETÁCULO DA CIA. XL PRODUCTION, COM CONCEPÇÃO E COREOGRAFIA DE MARIA CLARA VILLA-LOBOS, 2011.

DE OLHO NA ARTE

OBSEVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA. Respostas pessoais.

1. O QUE VOCÊ VÊ NA FOTO?
2. QUE LUGAR É ESSE E O QUE ESTÁ ACONTECENDO?
3. O QUE MAIS CHAMA SUA ATENÇÃO NO CORPO DAS FIGURAS?

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Maria Clara Villa-Lobos

Nascida em Brasília, em 1972, a coreógrafa e bailarina estudou na Alemanha e na Bélgica, onde vive atualmente. Nos últimos anos, tem se dedicado à dança contemporânea para crianças, misturando teatro e animação na criação de seus espetáculos. Em seu último espetáculo, *Alex no país do lixo*, de 2016, a artista faz uma releitura do clássico *Alice no País das Maravilhas* e discute de forma lúdica o consumo desenfreado e o descarte irresponsável dos produtos nos dias atuais.

A IMAGEM QUE VOCÊ OBSERVOU MOSTRA UMA CENA DO ESPETÁCULO DE DANÇA **TÊTES À TÊTES**. ELE FOI CRIADO POR MARIA CLARA VILLA-LOBOS E MISTURA DANÇA, TEATRO E ANIMAÇÃO. O NOME DESSE ESPETÁCULO VEM DA EXPRESSÃO FRANCESA *TÊTE-À-TÊTE*, QUE QUER DIZER ALGO COMO 'CONVERSA ENTRE DUAS PESSOAS'.

🗨️ OBSERVE MAIS DUAS IMAGENS DO ESPETÁCULO E CONVERSE COM OS COLEGAS.



CENAS DE **TÊTES À TÊTES**, DA CIA. XL PRODUCTION, 2011.

- NA IMAGEM ACIMA, À ESQUERDA, COMO AS FIGURAS PARECEM SE COMPORTAR? E NA OUTRA IMAGEM, À DIREITA? **A**
- O QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECEU PARA PROVOCAR ESSA MUDANÇA? **B**

NO INÍCIO DA PEÇA, VEMOS APENAS UMA DESSAS FIGURAS NO PALCO. ELA COMEÇA A SE MOVIMENTAR E VAI APRENDENDO SOBRE O MUNDO CONFORME APRENDE A SE MOVER TAMBÉM. É NA RELAÇÃO COM O QUE ESTÁ À SUA VOLTA QUE SURTEM OS MOVIMENTOS.

ATÉ QUE SURGE A OUTRA FIGURA. JUNTAS, ELAS COMEÇAM A DESCOBRIR MAIS COISAS SOBRE O MUNDO. AS DUAS SE AJUDAM, APRENDEM E BRINCAM. TUDO ISSO APENAS UTILIZANDO MOVIMENTOS. E, ASSIM, VÃO SE TRANSFORMANDO CADA VEZ MAIS, E SEUS CORPOS VÃO GANHANDO FORMAS E CORES.



CENA DO ESPETÁCULO **TÊTES À TÊTES** DA CIA. XL PRODUCTION, 2011.

Atividade oral

Oriente os estudantes na comparação das duas imagens.

- A.** As mudanças ocorridas são os objetos agregados ao corpo.
- B.** Procure conversar com os estudantes sobre os sentidos que a incorporação dos objetos ao corpo dos personagens pode ter. Esses objetos vão dando novas formas ao corpo das figuras e delineando alguns traços de personalidade, individualidade. Dessa maneira, os objetos indicam que as figuras estão se modificando durante o espetáculo: elas estão aprendendo e se transformando conforme interação com o mundo e descobrem novas relações e possibilidades.

Ao abordar o trabalho feito durante o espetáculo em discussão, procuramos explorar a importância do movimento como um mediador no conhecimento do mundo e no desenvolvimento do corpo.

Converse com os estudantes de forma a provocar uma reflexão sobre o uso do movimento em diferentes faixas etárias, situações ou contextos culturais. Explore a ideia de que esses usos podem modificar nossas possibilidades corporais e interações com o mundo. Você pode dar como exemplo as profissões que fazem com que algumas pessoas fiquem em determinadas posições durante muito tempo, as diferentes habilidades esportivas que muitos atletas desenvolvem em seus treinos, as habilidades rítmicas dos músicos, os movimentos adotados em outras culturas em diferentes situações (no Japão, por exemplo, para fazer um cumprimento educado, usam-se as mãos ao lado do corpo e uma leve curvatura do tronco para a frente).

Para ampliar ainda mais a discussão, você também pode tratar das questões relacionadas à acessibilidade. O mundo a nossa volta está adaptado para todas as pessoas? Como as pessoas com alguma deficiência se relacionam com o mundo a sua volta? Quais habilidades ou sentidos elas possuem mais desenvolvidos? Se houver crianças com deficiência ou limitação de movimentos na sala, procure abrir espaço para que elas se coloquem como protagonistas no debate.

Atividade individual

Você pode trazer objetos que ajudem os estudantes a encontrar as medidas para todas as partes do corpo. Esta também pode ser uma boa tarefa para casa, pois assim eles terão a chance de encontrar objetos diferentes para representar o corpo.

Ao final, proponha uma apreciação coletiva dos desenhos e peça aos estudantes que manifestem suas impressões.

Nesta atividade, trabalhamos conteúdos relacionados a Matemática (quantidade, medição, proporção) e Ciências (partes do corpo). Chame a atenção dos estudantes para essas relações.

 E VOCÊ? JÁ PERCEBEU QUE FORMAS DO MUNDO PODEM ESTAR NO SEU CORPO? VAMOS DESCOBRIR!

1. PROCURE NA SALA DE AULA, NA ESCOLA OU NA SUA CASA OBJETOS QUE TENHAM UMA MEDIDA PARECIDA COM AS SEGUINTE PARTES DO SEU CORPO:

- CABEÇA;
- BRAÇOS;
- MÃOS;
- PERNAS;
- PÉS.



Filipe Rocha/Arquivo da editora

2. PROCURE UM OBJETO PARA CADA PARTE DO CORPO.

3. APROXIME CADA UM DOS OBJETOS DA PARTE DO CORPO QUE VOCÊ QUER MEDIR. COMPARE E VEJA SE O TAMANHO É O MESMO. SE A MEDIDA FOR DIFERENTE, PROCURE OUTRO OBJETO.

4. DEPOIS, FAÇA EM UMA FOLHA À PARTE UM DESENHO SUBSTITUINDO AS PARTES DO SEU CORPO PELOS OBJETOS QUE TÊM A MESMA MEDIDA DESSAS PARTES.

 **PORTFÓLIO**
GUARDE SEU TRABALHO!



VAMOS FALAR SOBRE...

CUIDADOS COM O CORPO

O CORPO HUMANO É FORMADO POR MUITAS ESTRUTURAS E CADA UMA DELAS PRECISA DE CUIDADOS ESPECÍFICOS PARA QUE O TODO FUNCIONE BEM.

NOSSOS MÚSCULOS, POR EXEMPLO, PODEM SOFRER DANOS SE FIZERMOS EXERCÍCIOS SEM NENHUMA PREPARAÇÃO. POR ISSO, FAZER AQUECIMENTO ANTES DE ATIVIDADES FÍSICAS É IMPORTANTE.

QUE OUTRAS FORMAS DE CUIDAR DO CORPO VOCÊ CONHECE? FAÇA UMA PESQUISA COM OS COLEGAS SOBRE ISSO.

80

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- CLAYBOURNE, A. *30 conceitos essenciais para crianças: corpo humano – descobertas, teorias e experimentos divertidos*. São Paulo: Publifolha, 2016.

O livro apresenta as estruturas e o funcionamento dos sistemas do organismo humano de maneira fácil e divertida. Além disso, propõe atividades complementares e curiosidades sobre o corpo.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

PELE, MÚSCULOS E OSSOS

ASSIM COMO OS PERSONAGENS DE **TÊTES À TÊTES**, PODEMOS DESCOBRIR MUITO SOBRE O MUNDO E SOBRE NÓS MESMOS SE PRESTARMOS ATENÇÃO AO NOSSO CORPO.

COMO VOCÊ VIU, PARA DANÇAR É PRECISO SE MOVIMENTAR. MAS COMO OS MOVIMENTOS ACONTECEM NO CORPO?

O CORPO HUMANO É FEITO DE VÁRIOS ELEMENTOS QUE POSSIBILITAM QUE ELE SE MOVA. OS PRINCIPAIS DELES SÃO OS OSSOS E OS MÚSCULOS.

PODEMOS SENTIR OS MÚSCULOS E OS OSSOS QUANDO TOCAMOS COM OS DEDOS O NOSSO PRÓPRIO CORPO.

OS OSSOS SÃO DUROS E RESISTENTES.

OS MÚSCULOS SE CONTRAEM E SE ALONGAM.

ALGUNS MÚSCULOS SÃO LIGADOS AOS OSSOS. QUANDO OS MÚSCULOS SE CONTRAEM, PUXAM OS OSSOS AOS QUAIS SÃO LIGADOS, E ASSIM ACONTECEM OS MOVIMENTOS DO CORPO.

 VOCÊ SABIA QUE PODEMOS INVESTIGAR OS OSSOS DO NOSSO CORPO POR MEIO DO SOM? VAMOS TENTAR?

1. PROCURE AS PARTES DO SEU CORPO NAS QUAIS SEJA POSSÍVEL SENTIR OSSOS.
2. COM A PONTA DOS DEDOS, BATA COM CUIDADO NOS OSSOS QUE ENCONTRAR. PERCEBA OS DIFERENTES SONS. EM ALGUNS OSSOS, É POSSÍVEL PRODUZIR SONS BEM ALTOS!
3. FIQUE UM POUCO EM SILÊNCIO PARA OBSERVAR SUAS SENSações. O QUE VOCÊ SENTIU AO EXPLORAR OS OSSOS DO SEU CORPO?



QUANDO OSSOS E MÚSCULOS INTERAGEM, TEMOS MOVIMENTOS.

81

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR09); Processos de criação (EF15AR12).

Como é feita essa arte?

Na dança contemporânea, muitas vezes, não é possível falar em técnica como o principal fundamento dos espetáculos, uma vez que ela trata justamente da superação de técnicas específicas para produzir dança, pois com o abandono dela também somem os modelos rígidos de forma e expressão, possibilitando pensar as diversas formas de produzir movimento.

Nessa perspectiva, a dança pode ser produzida por qualquer pessoa capaz de se movimentar de algum modo e de organizar seus movimentos. Todos podem dançar. Procure refletir com os estudantes, por meio deste viés, sobre o fato de que o conhecimento do funcionamento do corpo e de suas estruturas pode ser um primeiro passo para um movimento mais consciente e, portanto, um primeiro passo para qualquer dança.

Atividade individual

Depois que os estudantes fizerem a percussão sobre os ossos, proponha que eles fiquem em silêncio por alguns segundos, de preferência com olhos fechados, para sentir o efeito das batidas no corpo. Instigue-os a descrever as sensações da maneira que for possível: Parece formigar? Sentem cócegas? Calor? Frio? Estimular a percepção do movimento e de seus efeitos sobre o corpo é muito importante para a construção de um movimento consciente. Sempre que for possível, tome um tempo para discutir como os estudantes se percebem após as atividades.

É possível que sejam relatadas diferentes sensações após uma mesma atividade: não existe nenhum estado ou percepção específicos a serem alcançados. Estimule os estudantes a descrever como se sentem sem se preocupar em estarem certos ou errados com suas descrições.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR09, EF15AR10); Processos de criação (EF15AR12).

Vamos experimentar

Representação do corpo em movimento

Esta atividade pode ser feita em pequenos grupos ou com a turma inteira. O resultado do trabalho com a turma pode ser muito interessante: uma grande sequência de movimentos. Mas ele depende de espaço disponível para o registro dos corpos conforme proposto.

O melhor local para a realização desta atividade é uma grande parede. Usar o chão também é possível e pode criar um efeito de registro muito interessante, pois a forma pode ir se deslocando em diversas direções. Talvez seja necessário avisar os estudantes caso a escolha seja trabalhar no chão, pois isto pode sujar as roupas. Esta atividade também pode ser feita em folhas de papel grandes o suficiente para registrar o corpo inteiro das crianças.

Os registros também podem ter pequenas sobreposições. Assim, o efeito não será de quadro a quadro e aumentará a impressão de continuidade. Mas isso vai exigir que os estudantes tenham algum rigor na ideia de continuidade da sequência, pois, dessa forma, o desenho pode ficar muito confuso.

Este pode ser um bom momento para conversar sobre a diversidade de corpos, os padrões de “normalidade” e beleza e os preconceitos que se baseiam em aspectos físicos. Ressalte que cada corpo é único e tem maneiras próprias de se mover e interagir com o mundo, problematizando a ideia de um corpo “ideal”.

VAMOS EXPERIMENTAR

AGORA QUE VIMOS COMO O MOVIMENTO ACONTECE NO CORPO, QUE TAL REPRESENTAR UM MOVIMENTO DO CORPO NO ESPAÇO?

REPRESENTAÇÃO DO CORPO EM MOVIMENTO

1. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, ESCOLHAM UM MOVIMENTO SIMPLES, COMO ABRIR E FECHAR OS BRAÇOS. REPITAM ESSE MOVIMENTO ALGUMAS VEZES E PRESTEM ATENÇÃO NO QUE ACONTECE NO SEU CORPO. OBSERVEM TAMBÉM O MESMO MOVIMENTO NOS COLEGAS.
2. AGORA, VAMOS REPRESENTAR O MOVIMENTO ESCOLHIDO EM ETAPAS. CADA UM DE VOCÊS VAI FAZER UMA PARTE DESSE MESMO MOVIMENTO.
3. FORMEM UMA FILA PARA ORGANIZAR A ATIVIDADE.
4. O PRIMEIRO DA FILA VAI SE DEITAR NO CHÃO E FAZER A PRIMEIRA PARTE DO MOVIMENTO. O SEGUNDO DA FILA DEVE CIRCULAR A FORMA DO CORPO DO PRIMEIRO.
5. O SEGUNDO DA FILA DEVE, ENTÃO, DEITAR-SE NO CHÃO, AO LADO DA PRIMEIRA FORMA DESENHADA, E FAZER A SEGUNDA PARTE DO MOVIMENTO. COM O GIZ, O COLEGA SEGUINTE DA FILA DEVE CONTORNAR O CORPO DO COLEGA.
6. POR EXEMPLO: SE ESCOLHEREM REPRESENTAR UMA PESSOA LEVANTANDO OS BRAÇOS, O PRIMEIRO DA FILA PODE FICAR COM OS BRAÇOS AO LADO DO CORPO. O SEGUNDO DA FILA LEVANTA UM POUCO OS BRAÇOS E O TERCEIRO LEVANTA UM POUCO MAIS, E ASSIM POR DIANTE.
7. FAÇAM ISSO ATÉ QUE TODOS TENHAM PARTICIPADO DA SEQUÊNCIA. PRESTEM ATENÇÃO NO DESENHO DO CORPO DOS COLEGAS.



Fotos: Fernanda Favoretto/Claro Imagem

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

8. QUANDO TERMINAREM, VOCÊS PODEM PREENCHER A FORMA DOS CORPOS COM DESENHOS. PODEM DESENHAR OSSOS, MÚSCULOS OU SUBSTITUÍ-LOS POR COISAS QUE TENHAM MEDIDAS PARECIDAS.



9. PARA TERMINAR, OBSERVEM OS DESENHOS E CONVERSEM COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**
- QUE PARTES DO CORPO MAIS CHAMARAM A SUA ATENÇÃO?
 - VOCÊS ACHAM QUE OS DESENHOS SE PARECEM COM AS FOTOGRAFIAS DO INÍCIO DESTA BLOCO? COMPAREM.
 - OS DESENHOS SE PARECEM COM AS FIGURAS DO ESPETÁCULO **TÊTES À TÊTES?**

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- QUANDO VEMOS UMA FOTO DE ALGUÉM SE MEXENDO, É POSSÍVEL COMPREENDER O MOVIMENTO EM SUA TOTALIDADE? **A**
- O QUE FOI POSSÍVEL DESCOBRIR SOBRE VOCÊ E O SEU CORPO AO REALIZAR OS MOVIMENTOS? **B**
- TENTE IMAGINAR OS OSSOS E OS MÚSCULOS INTERAGINDO DURANTE OS MOVIMENTOS. COMO VOCÊ ACHA QUE ISSO ACONTECE? **C**

Hora da reflexão

- A.** Relembre a discussão feita no início deste bloco. O registro em fotografia não consegue dimensionar a duração do movimento. Sem o tempo não sabemos se o movimento aconteceu muito rápido, devagar ou variando a velocidade.
- B.** Veja se os estudantes conseguem se lembrar de dois aspectos importantes: o movimento nasce da interação do corpo com o mundo e da interação de suas estruturas, como ossos e músculos.
- C.** Basicamente, nos movimentos voluntários, os músculos puxam os ossos ao se contraírem até a posição desejada. Pode ser interessante mostrar um atlas de anatomia aos estudantes ou propor a eles que pesquisem outras estruturas corporais e suas interações. Isso ajuda a ampliar a consciência sobre o corpo e o movimento.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR22).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Comece a aula conversando com a turma sobre os espaços que as coisas ocupam. Nessa primeira conversa, o objetivo é elaborar a ideia de que as coisas ocupam diferentes espaços no mundo, e que é importante que experimentemos o espaço que ocupamos com nossos corpos. Ao comparar o tamanho dos animais na ilustração, peça aos estudantes que demonstrem com as mãos o tamanho de cada bicho, de modo que analisem a comparação de tamanhos – mãos próximas para mostrar o tamanho do rato, mãos bem afastadas tentando demonstrar o tamanho do elefante.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas são mais tênues. Assim, este bloco dialoga de modo bem próximo com as dinâmicas da linguagem da dança.

Quanto espaço meu corpo ocupa

Prepare a sala de aula para que a turma tenha espaço para se mexer. Se possível, use o pátio, a quadra ou outro lugar da escola que permita a movimentação de todos os estudantes.

Antes de iniciar a experimentação física com a turma, faça uma leitura coletiva de cada etapa do exercício. Lembre-se de que as ilustrações também exigem uma leitura coletiva cuidadosa. Depois de fazer a leitura, deixe claro para os estudantes que eles vão experimentar com o corpo.

Peça a eles que se espalhem pelo espaço de experimentação. Verifique se a turma se espalhou de maneira harmônica pela área de jogo, evitando aglomerações em um canto e espaços vazios em outro. Verifique também se os estudantes deixaram um espaço entre eles, de modo que não esbarrem

TEATRO

CORPO QUE CONTA HISTÓRIAS

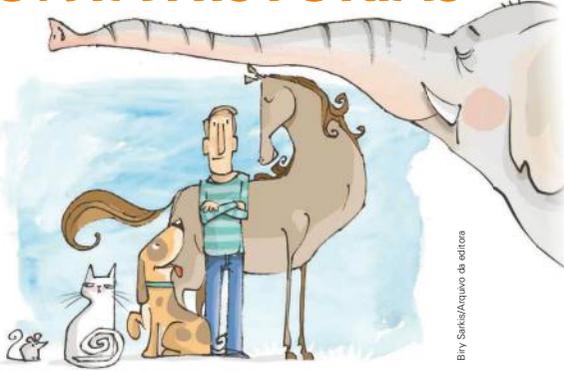
VAMOS COMEÇAR

QUAL É O TAMANHO DE UM GATO?
É UM ANIMAL GRANDE OU PEQUENO?

SE COMPARADO COM UM RATO, O GATO É GRANDE. MAS, AO LADO DE UM ELEFANTE, O GATO É BEM PEQUENO.

E O SEU TAMANHO, QUAL É?
O SEU CORPO OCUPA UM ESPAÇO NO MUNDO E ISSO PODE MUDAR DEPENDENDO DA POSIÇÃO EM QUE VOCÊ ESTIVER.

VOCÊ JÁ PENSOU SOBRE ISSO? VAMOS BRINCAR COM ESSA IDEIA!



Biry Sarkis/Arquivo da editora

QUANTO ESPAÇO MEU CORPO OCUPA

1. ESTIQUE O CORPO AO MÁXIMO, OCUPANDO O MAIOR ESPAÇO POSSÍVEL.



2. ENCOLHA BASTANTE O CORPO, OCUPANDO O MENOR ESPAÇO QUE CONSEGUIR.



3. PULE O MAIS ALTO QUE PUDER.



4. DEITE-SE NO CHÃO.



Biry Sarkis/Arquivo da editora

84

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

uns nos outros enquanto investigam o movimento dos seus corpos.

Se preferir, coloque uma música para acompanhar esse exercício. Dê preferência a músicas sem letra, para que os estudantes possam se concentrar na experimentação física. Enquanto conduz o exercício, realize um pouco de cada etapa também, junto dos estudantes, dentro da área de jogo. Essa disposição do professor de se expor e participar da atividade junto com a turma modifi-

ca a relação com os estudantes, fazendo com que todos se aproximem do processo pedagógico e se envolvam nas experimentações.

MEXE E REMEXE

CONSEGUIMOS NOS MEXER DE MUITAS FORMAS. CADA PARTE DO CORPO SE MEXE DE UM JEITO. ALGUMAS DESSAS PARTES SE MOVIMENTAM SEM QUE A GENTE PRECISE PENSAR.

QUE PARTES DO CORPO VOCÊ CONSEGUE MEXER?

1. MEXA SÓ O OMBRO DIREITO.
2. MEXA SOMENTE A PERNA ESQUERDA.
3. AGORA SÓ VALE MEXER A CINTURA.
4. MEXA OS BRAÇOS. DOBRE OS COTOVELOS, RODE OS PULSOS, MEXA OS DEDOS.
5. MEXA OUTRAS PARTES DO SEU CORPO. QUAIS PARTES VOCÊ CONSEGUE MOVIMENTAR? EXPERIMENTE!



Ilustrações: Biv Santes/Arquivo da editora

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- FOI FÁCIL OU DIFÍCIL MEXER CADA PARTE DO SEU CORPO? FOI CANSATIVO? **A**
- VOCÊ SE LEMBRA DE ALGUM MOMENTO ENGRAÇADO DURANTE A ATIVIDADE? **B**
- COMO VOCÊ APRENDEU A FAZER ESSES MOVIMENTOS? VOCÊ SE LEMBRA? **C**

85

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Mexe e remexe

Comece conversando sobre as possibilidades de movimento do corpo. Pergunte se existem partes do corpo que se movem sem que precisemos pensar, como o coração, os pulmões, etc. Depois, pergunte que partes do corpo movemos com mais facilidade. Essa conversa é uma boa oportunidade para mobilizar uma reflexão sobre como aprendemos a fazer movimentos novos. Espera-se que a turma compreenda que esse aprendizado se dá por tentativa e erro, pela pesquisa de movimentos que não imaginávamos que fôssemos capazes de fazer.

Coloque uma música animada para esta atividade. O ritmo ajuda muito na pesquisa de movimentos. As etapas propostas no livro são apenas sugestões. Conduza o exercício de forma dinâmica e orgânica, caminhando entre as crianças pelo espaço de cena e orientando que mexam cada parte do corpo. É muito importante solicitar aos estudantes que experimentem diferentes ritmos, alternando movimentos rápidos e movimentos lentos. Além disso, incentive-os a trabalhar as muitas direções possíveis de movimentar cada parte do corpo.

Hora da reflexão

- A.** Incentive os estudantes a associar suas opiniões e descobertas ao movimento do corpo. Quando comentarem alguma dificuldade, peça que demonstrem. Depois, peça à turma inteira que tente imitar o colega, enfrentando a dificuldade coletivamente. Evite que o debate caia em comparações entre os estudantes. O que se pretende é que eles comecem a compreender as possibilidades de movimentação do corpo em relação ao espaço, para que a consciência corporal se amplifique.
- B.** O objetivo aqui é dar espaço para que os estudantes rememorem momentos engraçados, permitindo que associem a construção de ideias e conceitos ao movimento do corpo de maneira lúdica.
- C.** Essa pergunta pretende estimular a formulação de suposições. Deixe que a turma crie suas próprias teorias. Para ajudar, pergunte se alguém tem um irmão ou irmã mais nova que esteja aprendendo a andar, por exemplo.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25); Arte e tecnologia (EF15AR26).

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Incentive descrições detalhadas do que mais chamou atenção dos alunos, desde a postura dos corpos, passando pela expressão das atrizes, a cenografia, o figurino. A ideia é que se realize um esforço de leitura da imagem com seus muitos elementos. Se possível, anote na lousa o que for apontado pelos estudantes.
2. Incentive toda e qualquer hipótese de leitura levantada pelos estudantes. Anote na lousa o que for dito pela turma. Essa leitura pode fazer relação com o conto que cada imagem retrata, pode associar momentos da história com a situação da foto, etc. Incentive também outras leituras que não façam relação com o conto, mas sim com situações do dia a dia da turma. Por exemplo: na foto da peça *Cinderela lá lá lá*, poderíamos imaginar que as atrizes de preto são duas meninas que estão muito felizes com uma notícia. O foco aqui é trabalhar a ideia de que uma mesma expressão corporal pode significar muitas coisas diferentes, produzir inúmeras leituras. Comente isso com a turma.
3. Aqui, como nas outras etapas, incentive os estudantes a imitar com seu corpo as posições da imagem. Esse trânsito entre a leitura da imagem e a fisicalização do que se elaborou mentalmente é essencial para o aprendizado desse bloco. Incentive todos da turma a experimentar as posições da foto, brincando com as situações apresentadas.

QUE ARTE É ESSA?

LE PLAT DU JOUR E OS CONTOS DE FADAS



CENA DA PEÇA **CHAPEUZINHO VERMELHO**, ENCENADA PELA COMPANHIA TEATRAL LE PLAT DU JOUR, EM 2013.



CENA DA PEÇA **OS 3 PORQUINHOS**, ENCENADA PELA COMPANHIA LE PLAT DU JOUR, EM 2016.



CENA DA PEÇA **CINDERELA LÁ LÁ LÁ**, DA COMPANHIA LE PLAT DU JOUR, EM 2015.



CENA DA PEÇA **RAPUNZEL**, DA COMPANHIA LE PLAT DU JOUR, EM 2014.

DE OLHO NA ARTE

🗨️ **OBSERVE AS IMAGENS. Respostas pessoais.**

1. **CIRCULE A IMAGEM QUE VOCÊ ACHOU MAIS DIVERTIDA. COMENTE COM OS COLEGAS O QUE VOCÊ GOSTOU NELA.**
2. **O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ACONTECENDO NAS IMAGENS?**
3. **VOCÊ CONSEGUE IMITAR A POSIÇÃO E A EXPRESSÃO DOS PERSONAGENS DAS FOTOS?**

86

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Le Plat du Jour

Desde o início da carreira, o grupo tem como premissa a adaptação dos contos tradicionais da literatura infantil para o teatro infantil. Com mais de 13 montagens, a comédia e as técnicas de palhaço marcam a linguagem da companhia.

As peças lançam mão de onomatopeias, técnicas de mímica, teatro físico e *commedia dell'arte* e trazem questões atuais relativas à infância, como a agressividade, a relação com os pais, a sexualidade e o afeto e tantas outras ambivalências e questionamentos vividos nessa fase da vida.

Se possível, mostre para a turma outras fotos e trechos das filmagens dos espetáculos, disponíveis no *site* da companhia: <www.cialeplatdujour.com> (acesso em: 29 jun. 2017).

AS IMAGENS QUE VOCÊ VIU NA PÁGINA AO LADO MOSTRAM QUATRO ESPETÁCULOS DA COMPANHIA DE TEATRO LE PLAT DU JOUR.

ESSE GRUPO FOI CRIADO PELAS ATRIZES BRASILEIRAS ALEXANDRA GOLIK (1964-) E CARLA CANDIOTTO (1963-), EM PARIS, EM 1992.

POUCO DEPOIS, ELAS MUDARAM SUA **SEDE** PARA A CIDADE DE SÃO PAULO, ONDE ENCENAM SUAS PEÇAS HÁ MAIS DE 25 ANOS.

SEDE: LUGAR EM QUE ACONTECEM AS PRINCIPAIS ATIVIDADES DE UM GRUPO.

LE PLAT DU JOUR SIGNIFICA 'O PRATO DO DIA' EM FRANCÊS. A COMPANHIA É ESPECIALIZADA EM MONTAR PEÇAS INFANTIS INSPIRADAS NOS CONTOS DE FADAS.



Fernando Moraes/ Abril Comunicações S.A.

ALEXANDRA GOLIK E CARLA CANDIOTTO, FUNDADORAS DA COMPANHIA LE PLAT DU JOUR, 2013.

VOCÊ SABE O QUE SÃO CONTOS DE FADAS?

SÃO CONTOS TRADICIONAIS DA CULTURA POPULAR DA EUROPA, CONTADOS DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO. MUITOS IMIGRANTES EUROPEUS VIERAM PARA O BRASIL TRAZENDO NA BAGAGEM OS CONTOS DE FADAS DA CULTURA DOS PAÍSES DE ONDE VIERAM.

AS HISTÓRIAS DA CHAPEUZINHO VERMELHO, DOS TRÊS PORQUINHOS, DA CINDERELA E DA RAPUNZEL SÃO EXEMPLOS DESSE TIPO DE CONTO. TODAS ESSAS HISTÓRIAS FORAM TRANSFORMADAS EM PEÇAS INFANTIS PELO GRUPO LE PLAT DU JOUR.

Q OBSERVE NOVAMENTE AS IMAGENS DA PÁGINA AO LADO. LEIA AS LEGENDAS COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.

- VOCÊ CONHECE ESSES CONTOS DE FADAS? O QUE VOCÊ SABE SOBRE CADA UMA DESSAS HISTÓRIAS? **A**
- VOCÊ RECONHECE ELEMENTOS DE CADA CONTO NAS FOTOS? QUAIS? **B**

É comum que as crianças conheçam os contos de fadas. Não importa que cada criança conheça cada história com pequenas variações. O importante é que toda a turma se aproprie, em linhas gerais, de cada conto. Assim, repasse foto a foto as montagens, recontando brevemente os contos de fadas que inspiraram cada uma. Pergunte aos estudantes o que lembram de cada conto de fadas, fazendo com que essas contações de histórias se realizem com a ajuda da turma inteira.

Esse debate também faz relação com o bloco de teatro da unidade 1, em que se exploram as noções de cultura, folclore e comunidade. Caso já tenha trabalhado com esses temas durante o percurso pedagógico definido por você, retome essa conversa, e comente que os contos de fadas fazem parte do folclore europeu e passaram a fazer parte da nossa cultura graças aos imigrantes que vieram para o Brasil. Se ainda não tiver passado por esse tema em suas aulas, você pode aproveitar para apresentar os conceitos.

Atividade oral

- A.** Durante esta atividade, procure trabalhar com a turma a legenda, desenvolvendo a capacidade de leitura desse tipo de texto. Leia cada legenda em voz alta, deixando os estudantes associarem determinado conto de fadas com a foto que estavam observando até então.
- B.** Neste momento, instigue os estudantes a compartilhar entre eles o que conhecem de cada conto e o que reconhecem nas imagens, agora já associadas aos contos. Aqui também temos um importante expediente de ampliar as possibilidades de representação de histórias tradicionais do universo infantil.

Atividade em grupo

Se o percurso pedagógico escolhido por você tiver passado pelo bloco de teatro da unidade 1, retome com os estudantes a dinâmica de jogo teatral dramático daquele momento (páginas 41, 43 e 44). Se necessário, explique com mais detalhe a atividade e as características desse jogo.

O foco é explorar as possibilidades expressivas do corpo. Por isso, antes de começar a experimentação, reforce esses dois combinados: o jogo deve ser feito em silêncio, usando os recursos expressivos do corpo; em qualquer momento você pode dizer “Congela!”, e todos os alunos devem parar como estiverem. É muito importante que a turma inteira se aproprie dessas novas regras para o jogo.

Conduza cada item das instruções retomando brevemente o conto de fadas. Enquanto todos estiverem brincando, fale bem alto “Congela!”. Com todos “congelados”, destaque algumas posições corporais bastante expressivas, para que a turma se sinta cada vez mais à vontade para exagerar e investigar com seu aparato corporal. Você também pode pedir aos estudantes que exagerem.

Registrar as descobertas expressivas dos estudantes é uma forma de garantir um acúmulo teórico em uma linguagem essencialmente efêmera que é o teatro. Se puder fotografar e imprimir momentos das aulas, não hesite em fazê-lo. Garantir o momento de registro fotográfico é uma atividade que costuma mobilizar a turma. A ideia é que o estudante complete os conteúdos do livro com as próprias pesquisas e produções. Utilize o recurso a que tiver acesso: a foto pode ser impressa em preto e branco, em uma folha de papel sulfite, por exemplo. Inclusive, esse suporte oferece possibilidades interessantes de ampliação do trabalho.

Você pode convidar os estudantes a desenhar e pintar em cima da impressão, por exemplo, completando-a com os elementos daquele determinado conto de fadas, mesclando o registro fotográfico com a narrativa visual deles.

 AGORA, VAMOS IMITAR ALGUNS PERSONAGENS DE CONTOS DE FADAS USANDO O CORPO. NÃO VALE FAZER NENHUM SOM.

ATENÇÃO: A QUALQUER MOMENTO, O PROFESSOR OU A PROFESSORA PODE DIZER “CONGELA!”. QUANDO ISSO ACONTECER, TODOS DEVEM FICAR IMÓVEIS, COMO ESTÁTUAS.

1. CAMINHEM PELA FLORESTA COMO A CHAPEUZINHO VERMELHO.



Bry Saksis/Arquivo da editora

2. ANDEM COMO O LOBO MAU NA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS. A CASA DE MADEIRA ESTÁ ALI NA FRENTE: ASSOPREM E ASSOPREM, ATÉ A CASA CAIR!



Bry Saksis/Arquivo da editora

3. AGORA, IMITEM A RAPUNZEL ESPERANDO NA TORRE. JOGUEM SUAS TRANÇAS!

PARA REGISTRAR ESSA EXPERIMENTAÇÃO, A PROFESSORA OU O PROFESSOR VAI FOTOGRAFAR AS POSIÇÕES QUE VOCÊS DESCOBRIRAM.



Bry Saksis/Arquivo da editora

DEPOIS, OBSERVEM AS FOTOS DE TODA A TURMA. O QUE VOCÊS ACHARAM MAIS LEGAL?



88

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

CORPO EM CENA

O CORPO É MUITO IMPORTANTE NO TEATRO.

QUANDO VEMOS UM ATOR OU UMA ATRIZ INTERPRETANDO UM PERSONAGEM, PODEMOS PERCEBER QUE O CORPO CONTA MUITAS COISAS. ISSO PORQUE O CORPO SE COMUNICA EM UMA LINGUAGEM QUE É SÓ DELE, CHAMADA DE **LINGUAGEM CORPORAL**.

OBSERVE NOVAMENTE AS IMAGENS DOS ESPETÁCULOS DA COMPANHIA LE PLAT DU JOUR.

O QUE A LINGUAGEM CORPORAL ESTÁ DIZENDO SOBRE OS PERSONAGENS NAS FOTOS? COMO VOCÊ ACHA QUE ELES ESTÃO SE SENTINDO: TRISTES, FELIZES, SURPRESOS? POR QUÊ?

 VOCÊ JÁ PRESTOU ATENÇÃO NA LINGUAGEM CORPORAL DOS COLEGAS? AGORA, VAMOS BRINCAR DE TEATRO EM DUPLA!

1. FORMEM DUPLAS E FAÇAM O JOGO DO ESPELHO. UMA PESSOA SE MEXE E A OUTRA COPIA OS MOVIMENTOS, EXATAMENTE IGUAL, COMO SE FOSSE UM ESPELHO.



Bily Santos/Arquivo da editora

2. TENTEM IMITAR NOS MÍNIMOS DETALHES O JEITO DE ANDAR DO COLEGA COM QUEM VOCÊ FORMOU UMA DUPLA.



Bily Santos/Arquivo da editora

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR21, EF15AR22).

Como é feita essa arte?

Espera-se que até aqui os estudantes tenham se apropriado um pouco das possibilidades expressivas do próprio corpo. Insista nos exemplos nomeáveis, retomando a leitura visual das imagens dos espetáculos da companhia Le Plat du Jour.

Para ampliar o debate, pergunte sobre o corpo dos personagens de outras peças, filmes e desenhos a que tenham assistido. O conceito de linguagem corporal é mais fácil de ser compreendido se for relacionado à linguagem falada. Por isso pergunte aos alunos qual é a língua falada por eles e, com base na resposta, associe a linguagem falada ao ato de se expressar com o corpo. Em seguida, peça que mostrem com o corpo que estão com medo ou com fome, por exemplo. Isso demonstra, de maneira prática, as capacidades expressivas do corpo.

Atividades em dupla

Reforce com os estudantes que o foco aqui é observar o corpo do outro.

1. Separe a turma em duplas pelo espaço de jogo. Deixe que a dupla decida quem propõe o movimento e quem faz o espelho. Depois de um tempo, as funções devem ser trocadas. Fique atento para que o jogador que está propondo faça movimentos possíveis de serem copiados. A música pode ajudar muito esse tipo de dinâmica.
2. Conduza cada etapa reforçando a necessidade de que o jogador que está copiando se esforce em capturar os mínimos detalhes do jeito de andar do outro. Quando o jogador estiver imitando o jeito de caminhar de uma forma bem expressiva, peça ao primeiro jogador que observe. Assim ele pode descobrir como é sua própria forma de andar. Terminada essa etapa, inverta as posições.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR22).

Vamos experimentar

Esta é a última etapa das experimentações desse bloco. Se a primeira etapa tinha como foco o próprio corpo, a segunda etapa, a criação de corpos expressivos a partir de contos de fadas e a terceira etapa, o corpo do outro, nesta trabalharemos o corpo coletivo, ou seja, a capacidade de composição com os corpos em grupos.

Máquina maluca dos corpos

Para começar, peça aos estudantes que se posicionem no lugar do público, em frente ao espaço de cena. Um de cada vez, saindo da plateia, deve entrar no espaço de jogo e fazer sua proposta de movimento para a máquina maluca. Esse é um dispositivo comum: é muito importante que os estudantes tenham o hábito de assistir, de maneira generosa, ao que seus colegas propõem. Não existe uma fórmula certa para montar uma máquina maluca. O segredo para a condução desse exercício é pedir a cada criança que entra em cena que encontre um movimento simples, sem grandes elaborações, mas que seja possível repetir de maneira cíclica.

A repetição em ciclo do movimento é o que permite que outras crianças encaixem suas propostas na máquina. Peça à turma que invente um som para fazer com o movimento – isso ajuda bastante na elaboração da máquina maluca.

Não é necessário que a turma inteira participe de cada composição desse jogo. Quando você sentir que o número de participantes é suficiente para formular a máquina da vez, peça aos outros que esperem até a próxima rodada. Quando a turma se apropriar coletivamente do jogo, brinque com a dinâmica das máquinas malucas que forem montadas. Peça que a máquina trabalhe mais rápido, mais devagar, que congele e depois volte, etc.

VAMOS EXPERIMENTAR

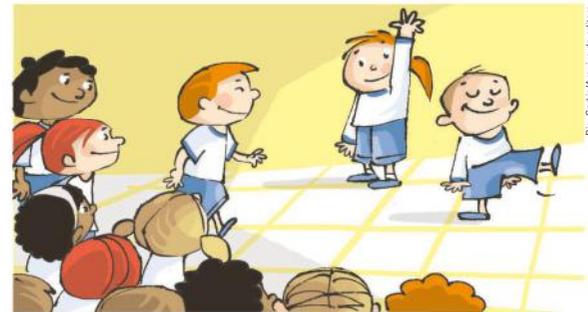
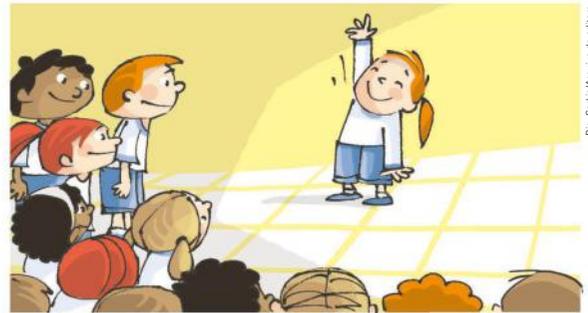
NESTE BLOCO, APRENDEMOS QUE A LINGUAGEM CORPORAL É MUITO IMPORTANTE NO TEATRO.

AGORA, VAMOS EXPLORAR UM POUCO MAIS AS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO DO CORPO EM DOIS JOGOS BEM DIVERTIDOS.

MÁQUINA MALUCA DOS CORPOS

VAMOS MONTAR UMA MÁQUINA MALUCA DOS CORPOS EM MOVIMENTO!

1. TODA A TURMA DEVE SE ORGANIZAR FORMANDO UMA PLATEIA DIANTE DO ESPAÇO DO JOGO.
2. UMA PESSOA DEVE IR ATÉ O ESPAÇO DO JOGO E FAZER UM MOVIMENTO, COMO LEVANTAR E BAIXAR OS BRAÇOS VÁRIAS VEZES.
3. EM SEGUIDA, OUTRA PESSOA DEVE SE JUNTAR À PRIMEIRA E CRIAR OUTRO MOVIMENTO, COMO ABRIR E FECHAR OS BRAÇOS REPETIDAS VEZES.
4. CONTINUEM ENTRANDO NO ESPAÇO DE JOGO E FAZENDO NOVOS MOVIMENTOS ATÉ QUE A TURMA FORME UMA GRANDE MÁQUINA.
5. REPITAM OS MOVIMENTOS QUE CRIARAM EM UM TEMPO PARECIDO PARA DAR A IMPRESSÃO DE QUE A MÁQUINA ESTÁ FUNCIONANDO.



90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Desfile de caretas

Este é um bom exercício para desinibir a turma. Incentive todos os estudantes a fazer caretas, buscando o riso do restante da turma. O objetivo é ser engraçado. Conduza as experimentações careta por careta. Reforce que todos os elementos faciais devem ser usados para fazer a careta: boca, língua, nariz, sobrancelhas, olhos, testa, bochechas, enfim, todo o rosto deve ser utilizado.

A ideia de uma careta com o corpo inteiro nada mais é do que um exercício de construção de um corpo expressivo. Parta do esforço de composição com o rosto para expandir para o corpo todo. Incentive posições ousadas, lembrando que os alunos podem explorar planos baixos, médios e altos, além de investigar formas de se movimentar fazendo cada careta corporal. Ideias visuais, como pensar em monstros e criaturas fantásticas, ajudam bastante nesse jogo teatral. Conduza a atividade de forma bem dinâmica ►►

DESFILE DE CARETAS

O ROSTO TAMBÉM FAZ PARTE DO NOSSO CORPO. VOCÊ SABE FAZER CARETAS? QUAL É A CARETA MAIS ENGRAÇADA QUE VOCÊ CONSEGUE FAZER? E A MAIS ASSUSTADORA?



1. FAÇAM UMA CARETA USANDO O CORPO TODO. TENTEM USAR VÁRIAS PARTES DO CORPO PARA FAZER UMA CARETA BEM LEGAL!
2. MOSTREM AOS COLEGAS A CARETA QUE VOCÊS INVENTARAM. PRESTEM ATENÇÃO NAS CARETAS DOS COLEGAS.
3. ORGANIZEM UM DESFILE DE CARETAS. NO ESPAÇO INDICADO PELO PROFESSOR OU PELA PROFESSORA, CAMINHEM PELA PASSARELA MOSTRANDO SUAS CARETAS, UM DE CADA VEZ. LEMBREM-SE DE EXAGERAR BASTANTE.

PARA REGISTRAR ESSE MOMENTO, A PROFESSORA OU O PROFESSOR VAI TIRAR FOTOS DAS CARETAS QUE FIZERAM. GUARDEM ESSAS FOTOS PARA LEMBRAR DESSA EXPERIÊNCIA!



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- NAS ATIVIDADES QUE ACABAMOS DE FAZER, O QUE VOCÊ OBSERVOU NO CORPO E NOS MOVIMENTOS DOS SEUS COLEGAS? **A**
- QUAIS FORAM AS CARETAS DOS COLEGAS QUE MAIS CHAMARAM A SUA ATENÇÃO? POR QUÊ? **B**
- VOCÊ DESCOBRIU NOVOS MOVIMENTOS EM ALGUMA DAS ATIVIDADES QUE FIZEMOS NESTE BLOCO? EXPLIQUE PARA A TURMA. DEPOIS, FAÇA UM DOS MOVIMENTOS. **C**

91

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► e solta, garantindo uma experimentação bem-humorada. No entanto, não perca de foco o rigor nas construções de cada estudante – quanto mais rigorosa for a construção física, mais risadas serão despertadas na turma. Se necessário, retome as imagens das peças da companhia Le Plat du Jour para demonstrar as muitas possibilidades de uma careta com o corpo inteiro.

O desfile de caretas é uma ótima oportunidade de troca entre os estudantes. Peça à turma que

faça o corredor da passarela. Um estudante por vez deve caminhar por toda a passarela com a careta de que mais gostou em sua pesquisa. Peça aos que estiverem observando que aplaudam e incentivem quem estiver desfilando. Esse apoio da turma, esse acolhimento ao risco expressivo de cada estudante, é essencial para o processo de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas. Se possível, coloque uma música de desfile, bem animada, para esse momento.

Hora da reflexão

- A.** Esse é um momento de troca de repertório corporal. Peça às crianças que primeiro contem sobre o movimento que descobriram antes de mostrá-lo com o corpo. O objetivo aqui é este: aprender a elaborar e a falar sobre os movimentos do corpo, além, é claro, de experimentar na prática esses movimentos.
- B.** Estas perguntas trabalham a capacidade de observação e memória dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo para além da atenção ao próprio corpo. Peça descrições concretas do que chamou atenção no que os colegas fizeram. Assim como na pergunta anterior, peça a cada estudante que, depois de narrar do que mais gostou, tente mostrar no seu próprio corpo o que viu no corpo do colega.
- C.** Espera-se que a criança comece a elaborar uma racionalidade sobre as capacidades expressivas do corpo. Assim, peça exemplos concretos sobre como era a careta e sobre o que ela comunicava.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Arte e tecnologia (EF15AR26).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

Para criar um ambiente que estimule a curiosidade dos estudantes e favoreça seu envolvimento com a atividade, você pode pedir a eles, à medida que contam suas experiências e brincadeiras, que mostrem como as brincadeiras acontecem, movimentando-se sempre que sentirem a necessidade de exemplificar de forma concreta seus relatos.

Explore o tema do movimento, dos gestos e das ações durante toda a conversa de modo que tenham sua percepção mobilizada para a observação que acontecerá posteriormente.

Esclareça e enfatize que a fotografia abrange muitos usos específicos nas artes: pode ser utilizada diretamente para fazer arte ou para registrar imagens de obras feitas usando outros materiais e práticas (por exemplo, pinturas, desenhos e outras formas de arte). Lembre a todos que, nesta atividade, a fotografia é um recurso que possibilita que os estudantes possam registrar seu movimento durante as brincadeiras.

Fotografar sem fazer pose!

Para esta atividade, você vai precisar de pelo menos uma câmera fotográfica. Caso haja apenas uma câmera, ela deve ser utilizada pelos estudantes em rodízio, garantindo que todos possam manipular o equipamento e escolher as maneiras que querem enquadrar os movimentos dos colegas, de forma espontânea.

Deixe que cada estudante faça duas fotografias. Nesse caso, não importa muito quem será o autor da imagem, já que todos vão usar as imagens

ARTES VISUAIS

O CORPO EM MOVIMENTO NA PINTURA

VAMOS COMEÇAR

QUAIS SÃO AS BRINCADEIRAS QUE ACONTECEM NA ESCOLA E EM QUE LUGAR ELAS OCORREM? QUAL É A SUA PREFERIDA?

VOCÊ JÁ REPAROU EM QUANTOS MOVIMENTOS DIFERENTES VOCÊ E OS COLEGAS FAZEM QUANDO BRINCAM?

PARA PERCEBER MELHOR ALGUNS DESSES MOVIMENTOS, VOCÊ E SUA TURMA VÃO REGISTRÁ-LOS EM IMAGENS.

FOTOGRAFAR SEM FAZER POSE! 🧑🏫



1. VOCÊ E SUA TURMA VÃO SE DIVIDIR EM GRUPOS. ALGUNS DE VOCÊS VÃO BRINCAR ENQUANTO OS OUTROS FOTOGRAFAM A BRINCADEIRA.
2. DEPOIS, QUEM ESTAVA FOTOGRAFANDO VAI BRINCAR, E QUEM ESTAVA BRINCANDO VAI FOTOGRAFAR.
3. FOTOGRAFEM DIFERENTES MOMENTOS DAS BRINCADEIRAS E MUDEM DE LUGAR PARA FAZER CADA FOTOGRAFIA.
4. ASSIM QUE TODOS TIVEREM BRINCADO E FOTOGRAFADO, REÚNAM-SE PARA OBSERVAR AS IMAGENS.

92

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

juntos posteriormente. Se houver mais câmeras disponíveis, organize os estudantes em grupos. Se possível, imprima algumas das imagens (pelo menos uma por estudante) para uso em diferentes momentos de práticas artísticas deste bloco.

Valorize o momento final da conversa, buscando levantar as descobertas dos estudantes durante o percurso pedagógico e anuncie como será realizada a continuação da proposta (você pode imprimir as imagens em preto e branco para que

eles possam ver ou mostrar as fotografias na tela de um computador, de uma televisão ou mesmo na própria câmera, ainda que as imagens fiquem pequenas).

Essa é a melhor oportunidade para conversar com os estudantes sobre a possibilidade de registrar com a fotografia cenas do cotidiano que podem passar despercebidas no momento em que estão acontecendo. Se houver tempo e disponibilidade, um exercício de sensibilização para concretizar essa ►►

5. CONVERSEM SOBRE OS MOVIMENTOS QUE FICARAM REGISTRADOS NAS FOTOGRAFIAS. ALGUMAS PERGUNTAS PODEM AJUDAR:

- AS POSIÇÕES EM QUE VOCÊS APARECEM SÃO MUITO DIFERENTES?
- ALGUÉM FOI REGISTRADO FAZENDO CARETA OU SORRINDO?
- ALGUÉM PARECE ESTAR VOANDO?
- VOCÊS TINHAM PERCEBIDO TANTOS MOVIMENTOS ENQUANTO ESTAVAM BRINCANDO OU VENDO OS OUTROS BRINCAREM?



DICAS

- A IDEIA É REGISTRAR OS MOVIMENTOS. POR ISSO, NÃO VALE PEDIR A QUEM ESTÁ BRINCANDO QUE FAÇA POSE PARA TIRAR A FOTOGRAFIA.
- COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, IMPRIMAM AS FOTOGRAFIAS E GUARDEM EM ALGUM LUGAR NA SALA DE AULA. VAMOS USÁ-LAS MAIS ADIANTE.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- PENSE SOBRE AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ E SUA TURMA FAZEM NA ESCOLA: MENINOS E MENINAS BRINCAM JUNTOS EM TODAS ELAS? VOCÊS USAM OBJETOS PARA BRINCAR? VOCÊS SE MEXEM DA MESMA MANEIRA EM TODAS ELAS? **A**
- DO QUE VOCÊ GOSTOU MAIS: DE BRINCAR E SER FOTOGRAFADO OU DE FOTOGRAFAR OS COLEGAS? POR QUÊ? **B**
- QUAL FOI A PARTE MAIS DEMORADA NA REALIZAÇÃO DESSA ATIVIDADE? POR QUÊ? **C**
- VOCÊ SE SURPREENDEU COM ALGUMA DAS FOTOGRAFIAS? COM QUAL DELAS E POR QUÊ? **D**

► compreensão pode ser a realização da “brincadeira de estátua”: todos os alunos devem dançar e, quando você disser “estátua”, cada criança para e fica exatamente na posição em que estava. Com essa brincadeira vocês poderão observar os encaixamentos de gestos e movimentos, sendo o momento “estátua” aquele que oferece a ideia de “instante capturado” da fotografia.

Hora da reflexão

- A.** O objetivo dessa avaliação pessoal é sintetizar as descobertas da turma sobre o conjunto de brincadeiras praticadas na escola. Para tornar concreta essa enumeração de brincadeiras, peça aos alunos que façam uma lista escrita de tudo o que foi observado, lembrado e vivenciado nas aulas anteriores dedicadas à pesquisa das brincadeiras.
- B.** Estimule os estudantes a falar sobre a diferença entre fotografar simplesmente para registrar acontecimentos e pessoas e fotografar para observar os registros realizados com alguma finalidade específica. Se for preciso, traga nesse momento as imagens realizadas novamente para que possam falar sobre suas experiências concretas.
- C.** O objetivo aqui é localizar as atividades que demandaram maior dedicação das crianças, ao mesmo tempo que se convidam a todos a articular suas percepções sobre o tema e a duração de suas vivências, uma habilidade que atravessa as avaliações de processos dessas faixas etárias.
- D.** Neste momento, espera-se que os estudantes possam expressar verbalmente suas impressões e opiniões sobre os registros produzidos. Estimule-os a descrever de forma concreta aquilo que mais lhes chamou a atenção nas fotografias. Se necessário, mostre-as novamente para a turma.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04), Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

Esta atividade de leitura de imagem tem como principais objetivos: colocar os estudantes em contato com a imagem de uma pintura realizada há séculos em outra região do planeta, comparar as imagens das crianças na pintura com as imagens realizadas na seção anterior e apresentar a arte de mostrar o dia a dia usando a pintura.

De olho na arte

1. Se os estudantes tiverem dificuldade em reconhecer as brincadeiras, retome com eles as brincadeiras que lembraram no início deste bloco e amplie a conversa. Retome então a pintura e explore-a novamente com eles em detalhes.
2. Valorize as habilidades de todos de fazer suposições e realizar estimativas. A resposta mais comum dada por especialistas na obra do artista é que há mais de 250 crianças na pintura. Uma curiosidade sobre a obra é que não se tem notícias de que outro pintor da mesma época tenha realizado um trabalho tão minucioso de catalogação de brincadeiras do cotidiano infantil.
3. Estimule os estudantes a contarem sobre os lugares em que estiveram e onde viram crianças brincando assim, como parques, recreios de escolas, no campo, etc. Também pode ser que se lembrem de terem visto imagens dessas brincadeiras em outras obras de arte, em ilustrações de livros, fotografias, jornais ou revistas. O objetivo aqui é colocar o repertório imagético da criança em movimento.
4. O objetivo desta etapa do trabalho é permitir que os estudantes observem de maneira mais pormenorizada as imagens da pintura e da fotografia. Chame a atenção de todos para o fato de que, quando Bruegel fez a pintura, ainda não existia a fotografia. A pintura pode

QUE ARTE É ESSA?

JOGOS E BRINCADEIRAS EM UMA PINTURA



JOGOS INFANTIS, DE PIETER BRUEGEL, O VELHO, 1560 (ÓLEO SOBRE MADEIRA, 118 cm x 161 cm).

DE OLHO NA ARTE

🗨️ OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR OU A PROFESSORA. **Respostas pessoais.**

1. O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NA OBRA? O QUE VOCÊ RECONHECE NELA?
2. QUANTAS CRIANÇAS VOCÊ ACHA QUE ESTÃO BRINCANDO NESTA PINTURA?
3. VOCÊ JÁ VIU ALGUMA DAS BRINCADEIRAS QUE APARECEM NESTA OBRA? QUAL? EM QUE LUGAR ISSO ACONTECEU?
4. COMPARE A PINTURA COM AS FOTOGRAFIAS QUE VOCÊ E OS COLEGAS FIZERAM DAS BRINCADEIRAS NA ESCOLA. O QUE HÁ DE PARECIDO? O QUE HÁ DE DIFERENTE?

94

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

oferecer uma visão tão ampla como a de uma fotografia, mas o artista não estava em um lugar vendo tudo o que aparece na obra acontecendo ao mesmo tempo. Provavelmente, ele fez muitos estudos de crianças brincando e os reuniu nessa obra. Você pode assim chamar a atenção dos estudantes para a diferença de tempo empregado em registrar uma imagem fazendo uma fotografia ou uma pintura.

O ARTISTA PIETER BRUEGEL, O VELHO, VIVEU HÁ QUASE 500 ANOS EM UMA REGIÃO DA EUROPA ONDE HOJE FICAM A HOLANDA E A BÉLGICA.

ELE ERA CONHECIDO COMO “O VELHO” POR CAUSA DE SEU FILHO, QUE TINHA O MESMO NOME QUE ELE E TAMBÉM ERA PINTOR. ESSE FILHO ERA CHAMADO DE BRUEGEL, O JOVEM.

BRUEGEL, O VELHO, GOSTAVA DE PINTAR CENAS DO COTIDIANO DE PESSOAS QUE TRABALHAVAM NO CAMPO. CONTAM QUE O ARTISTA SE VESTIA COMO OS CAMPONESES PARA FREQUENTAR AS FESTAS E OS LUGARES ONDE ELES TRABALHAVAM E SE DIVERTIAM. DESSE MODO, ELE PODIA OBSERVAR SEUS COSTUMES.



Reprodução de Galena Alberta, Viena

DETALHE DE **O PINTOR E O CRÍTICO**, DE PIETER BRUEGEL, O VELHO, 1565-1568 (PENA E TINTA DA CHINA, 25 cm x 21,6 cm). ESTA OBRA É UM AUTORRETRATO DO ARTISTA.

AS PINTURAS DE BRUEGEL POSSIBILITAVAM QUE AS PESSOAS QUE NÃO CONVIVIAM COM OS CAMPONESES CONHECESSEM O MODO DE VIDA DELES.

NAQUELA ÉPOCA, AINDA NÃO EXISTIA A FOTOGRAFIA. FAZER PINTURAS ERA TAMBÉM UMA MANEIRA DE MOSTRAR COMO AS PESSOAS VIVIAM E O QUE FAZIAM.

95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

■ Pieter Bruegel, o Velho

Nascido na cidade de Breda, na Holanda (não se sabe com exatidão em que ano entre 1525 e 1530), e falecido em Bruxelas, na Bélgica, em 1569, Bruegel foi um pintor conhecido por obras que mostram cenas e personagens do campo, em situações e temas populares, como festas ou trabalhos específicos. Ele ficou conhecido entre seus contemporâneos como Bruegel, o Velho e também como Bruegel, o Camponês por se vestir como um camponês quando saía para registrar as cenas que povoam suas pinturas.

Leia com os estudantes o texto que fala sobre o artista que produziu a obra que estamos analisando. Este é um importante momento de contextualização. Procure incentivar a curiosidade da turma a respeito da vida dos artistas. Comente que, muitas vezes, vários aspectos da vida pessoal acabam influenciando o modo de fazer arte de cada um.

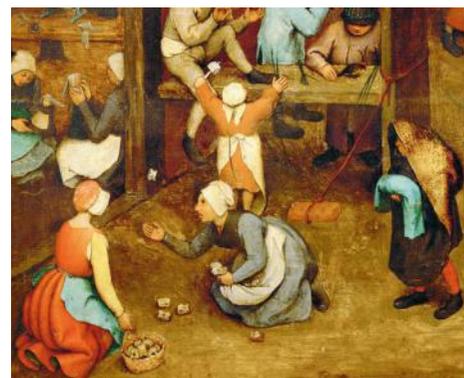
Atividade individual

A proposta de observar e conversar sobre as brincadeiras retratadas na pintura *Jogos infantis* com um adulto que more com o estudante pode ser uma interessante atividade intergeracional em torno do tema da brincadeira, que possibilita também que a criança descubra e vivencie um dos prazeres da apreciação de arte, que é observar e conversar sobre obras de arte com outras pessoas e em contextos diversos, e não apenas como exercício escolar.

BRUEGEL, O VELHO, FOI UM HOMEM TRANQUILO E DIVERTIDO. ESSE SENSO DE HUMOR APARECE EM MUITAS OBRAS QUE O ARTISTA FEZ.

NA PINTURA **JOGOS INFANTIS**, É POSSÍVEL DESCOBRIR PELO MENOS OITENTA TIPOS DE BRINCADEIRAS E JOGOS DE QUE AS CRIANÇAS GOSTAVAM NAQUELA ÉPOCA. ALGUMAS DESSAS BRINCADEIRAS EXISTEM ATÉ HOJE.

OBSERVE AGORA TRÊS DETALHES DA OBRA **JOGOS INFANTIS**: VOCÊ CONHECE AS BRINCADEIRAS QUE APARECEM NESTAS IMAGENS?



DETALHES DE **JOGOS INFANTIS**, DE PIETER BRUEGEL, O VELHO, 1560 (ÓLEO SOBRE MADEIRA, 118 cm x 161 cm).

 MOSTRE ESSAS IMAGENS PARA UM ADULTO QUE MORA COM VOCÊ. PRESTEM ATENÇÃO NOS DETALHES DA OBRA: ROUPAS, OBJETOS E AÇÕES DAS PESSOAS RETRATADAS.

PERGUNTE SE NO TEMPO DE CRIANÇA DESSE ADULTO ESSAS BRINCADEIRAS TAMBÉM EXISTIAM. CONVERSEM SOBRE AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS ENTRE O QUE VOCÊS VEEM NAS IMAGENS E O QUE ACONTECE NO LUGAR ONDE VOCÊS VIVEM.

■ COMO É FEITA ESSA ARTE?

PINTAR PARA MOSTRAR CENAS DO COTIDIANO

ANTES DE EXISTIR A FOTOGRAFIA, A PINTURA ERA CONSIDERADA UMA DAS MAIS IMPORTANTES MANEIRAS DE REGISTRAR CENAS DO COTIDIANO.

ESSAS CENAS ERAM CHEIAS DE VIDA E MOVIMENTO. MAS COMO OS ARTISTAS REPRESENTAVAM OS MOVIMENTOS EM SUAS OBRAS?

VEJA A IMAGEM ABAIXO. QUE ELEMENTOS DESSA CENA VOCÊ ACHA QUE ESTAVAM EM MOVIMENTO? POR QUÊ?



PAISAGEM MONTANHOSA COM CACHOEIRA, DE KERSTIAEN DE KEUNINCK, POR VOLTA DE 1600 (ÓLEO SOBRE MADEIRA, 69,2 cm x 121,9 cm).

QUANDO OBSERVAMOS ESSA PINTURA, VEMOS QUE O ARTISTA USOU A COR BRANCA E PINCELADAS CONTÍNUAS PARA DAR A SENSACÃO DE QUE A CACHOEIRA ESTÁ SE MOVENDO.

ARTISTAS COMO KERSTIAEN DE KEUNIK E PIETER BRUEGEL, O VELHO, OBSERVAVAM UMA CENA E FAZIAM MUITOS DESENHOS DELA EM MOMENTOS DIVERSOS.

DEPOIS, OS DESENHOS ERAM REUNIDOS EM UMA MESMA TELA OU EM UM PEDAÇO DE MADEIRA, PREPARADO COM UMA FINA CAMADA DE GESSO BRANCO.

SÓ ENTÃO OS ARTISTAS COMEÇAVAM A PINTURA, COM TINTA A ÓLEO.

TANTO A PINTURA COMO A FOTOGRAFIA CARREGAM EM SUAS IMAGENS A VISÃO DE MUNDO DE QUEM AS CRIOU, SUAS OPINIÕES E, ALGUMAS VEZES, AS OPINIÕES DE ALGUÉM QUE ENCOMENDOU O TRABALHO AO ARTISTA.

AINDA ASSIM, MUITAS PINTURAS DE DIFERENTES ÉPOCAS NOS AJUDAM A ENTENDER UM POUCO A RESPEITO DA VIDA EM DETERMINADAS ÉPOCAS E REGIÕES.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

Como é feita essa arte?

O objetivo dessa abordagem é conversar com a turma sobre como era o trabalho dos pintores antes de existir a fotografia, com o foco na maneira como faziam suas investigações para criar as imagens. As técnicas de pintura serão retomadas e aprofundadas no volume 3 desta coleção.

Antes de iniciar a seção seguinte, antecipe para os estudantes que vocês farão uma pintura-mural para celebrar as brincadeiras da escola. Aproveite para conversar sobre os diferentes processos para preparar a imagem apresentados neste bloco: desde o momento de realizar a atividade da primeira seção até a elaboração dos desenhos e da pintura no mural.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materiais (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Arte e tecnologia (EF15AR26).

Vamos experimentar

Um painel de brincadeiras

Preparando o painel

Para fazer o painel, forre uma parede inteira com papel ou papelão, em uma altura confortável para que todos possam pintar, até mesmo na parte mais alta do papel, se quiserem (as medidas do painel devem ser pelo menos 1 metro de altura por 4 metros de largura, para que todos os estudantes possam trabalhar nele simultaneamente).

O painel pode ser feito de duas maneiras: com as fotografias impressas ou com desenhos inspirados nas brincadeiras. Antes de iniciar a atividade, apresente-a aos estudantes, explicando seus objetivos e regras. Você já terá feito escolhas com base nos recursos disponíveis em sua escola, e assim poderá definir como trabalhar.

Na montagem do painel, os estudantes vão experimentar procedimentos de composição, além de explorar suas habilidades de negociação e articulação de pontos de vista.

Caso haja a possibilidade de trabalhar com imagens impressas, conte aos estudantes que elas serão coladas no painel e depois pintadas. Mostre de forma concreta, com um exemplo, como as imagens precisam estar recortadas, de modo a serem utilizadas somente as silhuetas das pessoas fotografadas. É importante que as imagens fotográficas sejam entregues aos estudantes que aparecem nas fotografias, para que possam trabalhar os desenhos e pinturas a partir do registro do momento em que estavam brincando. Um jeito de fazer isso é retomar os grupos de trabalho da primeira brincadeira.

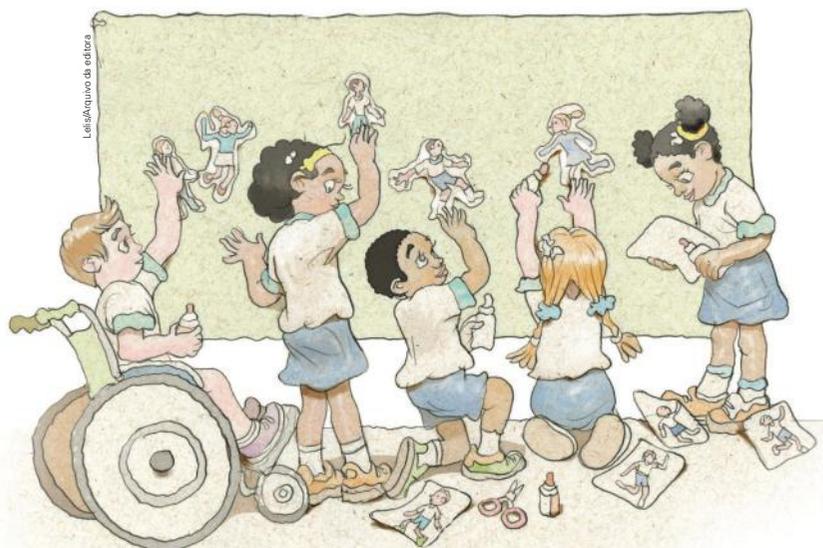
A colagem pode ser supervisionada por você, ou então você pode assumir como parte do processo a autonomia das crianças e os resultados dessa au-

VAMOS EXPERIMENTAR

MUITOS ARTISTAS USAM FOTOGRAFIAS PARA PESQUISAR IMAGENS E PREPARAR SUAS PINTURAS. A SEGUIR, VOCÊ VAI EXPERIMENTAR CRIAR UM PAINEL COM INSPIRAÇÃO NAS FOTOS QUE VOCÊS TIRARAM NO COMEÇO DESTE BLOCO.

UM PAINEL DE BRINCADEIRAS

PREPARANDO O PAINEL



1. PARA COMEÇAR, REÚNAM-SE COM OS COLEGAS QUE ESTAVAM BRINCANDO COM VOCÊ QUANDO AS FOTOGRAFIAS FORAM FEITAS.
2. O PAINEL PODE SER FEITO DE DUAS MANEIRAS:
 - A. USANDO AS FOTOGRAFIAS QUE VOCÊS IMPRIMIRAM:
 - RECORTEM AS FOTOGRAFIAS QUE VOCÊS TIRARAM COM UMA TESOURA SEM PONTAS, SELECIONANDO O CORPO DAS PESSOAS QUE APARECEM NELAS.
 - COMONHAM JUNTOS UMA CENA DE BRINCADEIRA COM AS FOTOGRAFIAS. MONTEM A CENA NO CHÃO. DEPOIS, REPITAM A CENA NO PAINEL COLANDO AS IMAGENS NELE.
 - OBSERVEM JUNTOS O RESULTADO. CONVERSE COM SEU GRUPO: O QUE VOCÊS ACHARAM DO TRABALHO? **Resposta pessoal.**

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

tonomia, ainda que o resultado possa ser, nesse caso, diferente de suas expectativas. Ambas as opções oferecem resultados interessantes para o grupo.

Se optar por trabalhar com desenhos, comece trazendo à memória dos estudantes a forma dos movimentos e gestos fotografados para que possam produzir os desenhos no painel. Peça a cada grupo que escolha uma ou duas brincadeiras para desenhar. Tranquilize a turma em relação à precisão

dos desenhos, que serão cobertos por tinta no momento da pintura do painel coletivo.

B. FAZENDO DESENHOS INSPIRADOS NAS BRINCADEIRAS:

- OBSERVEM AS IMAGENS E LEMBREM-SE DOS MOVIMENTOS E GESTOS DOS COLEGAS DURANTE AS BRINCADEIRAS.
- EM UMA CARTOLINA, DESENHEM AS BRINCADEIRAS DE QUE VOCÊS SE LEMBRAM.
- ESCOLHAM UMA PARTE DO PAINEL PARA DESENHAR E TOMEM CUIDADO PARA NÃO OCUPAR O ESPAÇO DOS COLEGAS. CUIDEM PARA QUE ESTEJA CONFORTÁVEL PARA TODOS.
- OBSERVEM JUNTOS O RESULTADO. CONVERSE COM SEU GRUPO SOBRE O QUE VOCÊS ESTÃO VENDO: O QUE MAIS CHAMA A ATENÇÃO NA CENA?

PINTANDO O PAINEL

CHEGOU O MOMENTO DE FINALIZAR O PAINEL. VOCÊS VÃO PINTÁ-LO JUNTOS!

1. PARA ISSO, VOCÊS VÃO PRECISAR DE TINTA GUACHE E VÁRIOS PINCÊIS.
2. ESCOLHAM AS CORES QUE VOCÊS QUEREM UTILIZAR.
3. PINTEM POR CIMA DOS DESENHOS OU DAS FOTOGRAFIAS.
4. AFASTEM-SE DO PAINEL. VEJAM O QUE ESTÁ FALTANDO PARA TERMINAR O PAINEL E ACRESCENTEM O QUE QUISEREM.
5. APÓS A FINALIZAÇÃO DO PAINEL, COMEMOREM COM AS BRINCADEIRAS DO INÍCIO DA ATIVIDADE.

DICAS

- EM TRABALHOS COLETIVOS COMO ESTE, É IMPORTANTE, ANTES DE COMEÇAR, COMBINAR COM O GRUPO O QUE CADA UM VAI FAZER.
- AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A LIMPAR O MATERIAL QUE VOCÊS USARAM NESTA ATIVIDADE.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE FOI MAIS DIFÍCIL NO DESAFIO DE CRIAR UM PAINEL DE BRINCADEIRAS COM OS COLEGAS? **A**
- O RESULTADO DO PAINEL FOI DIFERENTE DO QUE VOCÊ IMAGINAVA? COMO E POR QUÊ? **B**
- O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE OS MOVIMENTOS DO SEU CORPO COM AS ATIVIDADES DESTA BLOCO? DE QUAL DELAS VOCÊ GOSTOU MAIS? **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pintando o painel

Essa atividade tem como finalidade principal proporcionar aos estudantes uma vivência de pintura de mural coletiva, após ter sido realizada uma série de conversas sobre o movimento, os gestos e como mostrar isso em uma obra de arte. Valorize o aspecto lúdico dessa atividade; deixe que os estudantes criem de forma espontânea. Anuncie regras de convivência em relação aos materiais e ao trabalho dos colegas, mas permita que trabalhem livre e criativamente.

Oriente os estudantes a retomar seus lugares de trabalho conforme realizado no exercício anterior. Você pode criar paletas para cada criança, usando pedaços de papelão ou bandejinhas para colocar as cores escolhidas por elas.

Ao final da proposta, convide os estudantes a celebrar a produção com alguma brincadeira em grupo de que gostem (ou várias, a depender da disponibilidade de tempo e espaço que vocês tiverem).

Hora da reflexão

- A.** O objetivo é que os estudantes revelem suas percepções, que atravessaram e deram sentido a todo o processo de investigação desse bloco. Lembre-se de trazer o grupo de volta sempre ao foco do movimento e dos gestos (os que são mostrados no painel e na pintura de Bruegel, mas também os gestos que eles fizeram enquanto trabalhavam). Fotografar a criação do painel e apresentar as imagens obtidas neste momento aos estudantes, mostrando como eles trabalharam, pode gerar resultados muito gratificantes. Gestos, movimentos, ações serão visualizados e lembrados, trazendo à conversa um processo vivenciado sem que eles tenham percebido que estava sendo registrado.
- B.** Deixe que os estudantes falem livremente, mas informe-os de que os artistas trabalhavam de diversas maneiras antes de existir a fotografia, especialmente desenhando o que viam para posteriormente pintar as imagens.
- C.** Nessa conversa vocês não podem deixar de falar sobre o que eles entenderam do que fizeram em grupo e como foi o processo de negociação entre os integrantes de cada grupo.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR21 e EF15AR22).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Vamos começar

A prática circense tem grande importância sociocultural na medida em que traz consigo valores morais e educacionais fundamentais para a vida em comunidade e para o desenvolvimento pessoal e social. Esses valores podem ser promovidos por meio do brincar.

O circo é uma arte híbrida que se constitui em diálogo com outras expressões artísticas, construindo elementos, narrativas, conceitos e expressividades de modo a criar uma linguagem própria. Assim, a temática circense favorece abordagens que trabalham tanto os diálogos entre as linguagens artísticas como a ligação entre diferentes componentes curriculares.

Converse com a turma sobre o ambiente do circo e comente que há alguns bordões e cenas comuns no universo circense, como o “Respeitável público”, que abre o texto de introdução desta seção. Pergunte a eles se já ouviram esse bordão, em que situação e se conhecem outros bordões relacionados ao circo.

ARTES INTEGRADAS

A ARTE DO CIRCO

VAMOS COMEÇAR

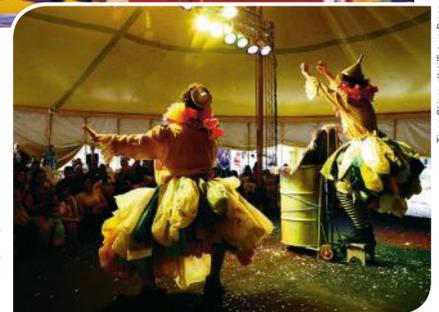
“RESPEITÁVEL PÚBLICO, VAI COMEÇAR O MAIOR ESPETÁCULO DA TERRA!”
VOCÊ JÁ OUVIU ESSA FRASE? SE VOCÊ COSTUMA IR AO CIRCO, TALVEZ RESPONDA QUE SIM!

O CIRCO ENVOLVE MUITAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS DIFERENTES, COMO O TEATRO, A MÚSICA E A DANÇA. MISTURA TODAS ELAS DE UM JEITO MUITO DIFERENTE, QUE SÓ PODEMOS VER MESMO NO CIRCO.



NA IMAGEM ACIMA, VEMOS UMA APRESENTAÇÃO DE TRAPEZISTAS DO CIRCO LA POCCA, INSTALADO NO GUARÁ, NO DISTRITO FEDERAL, EM 2014.

AO LADO, APRESENTAÇÃO DE PALHAÇOS NO GRANDE ENCONTRO DE CULTURA CIRCENSE, 7ª PALHAÇARIA PAULISTANA, REALIZADO PELA COOPERATIVA BRASILEIRA DE CIRCO EM PARCERIA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2013.



100

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PALHAÇAS E PALHAÇOS! 🧑

O QUE NÃO PODE FALTAR EM UM CIRCO É O PALHAÇO. VOCÊ JÁ VIU UM PALHAÇO FAZENDO PALHAÇADA?

O PALHAÇO FRACASSA EM TUDO, FAZ TUDO ERRADO, DO JEITO MAIS DIFÍCIL, E POR ISSO É TÃO QUERIDO PELO PÚBLICO.

VAMOS EXPERIMENTAR ALGUMAS

ENTRADAS DE PALHAÇO. COLOQUE SEU NARIZ VERMELHO E BOAS RISADAS!

ENTRADA DE PALHAÇO: CENA CURTA REPRESENTADA POR UM PALHAÇO, EM GERAL INTERAGINDO COM A PLATEIA E DE IMPROVISO.



Silvano de Freitas/Agência Estúdio/VE

PIOLIN, O PALHAÇO MAIS FAMOSO DO BRASIL. O DIA DO CIRCO NO BRASIL É COMEMORADO EM 27 DE MARÇO, DATA DE NASCIMENTO DE PIOLIN.

TENTANDO PEGAR O OBJETO NO CHÃO



TENTE PEGAR UM OBJETO NO CHÃO. PODE SER UMA LATA, POR EXEMPLO. QUANDO ESTIVER CHEGANDO PERTO DE ALCANÇÁ-LA, CHUTE A LATA, COMO SE TIVESSE SIDO POR ACIDENTE. REPITA ESSA AÇÃO MAIS VEZES, COMO SE NÃO CONSEGUISSSE NUNCA APANHÁ-LA!

TENTANDO COLOCAR O SAPATO

PEGUE UM DOS SEUS SAPATOS. AGORA, TENTE CALÇÁ-LO E AMARRAR O CADARÇO. VOCÊ DEVE FALHAR NA TENTATIVA! TENTE DE TODOS OS JEITOS POSSÍVEIS, SEM CONSEGUIR COLOCAR O SAPATO.



FINGIR QUE O SAPATO É OUTRO OBJETO

DEPOIS DE FRACASSAR TENTANDO COLOCAR SEU SAPATO, CHEGOU A HORA DE BRINCAR COM ELE: FINJA QUE O SAPATO É OUTRO OBJETO. VALE QUALQUER COISA. SOLTE A IMAGINAÇÃO!

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- COMO FOI REALIZAR OS SEUS NÚMEROS CÔMICOS? **A**
- O QUE FOI MAIS ENGRAÇADO NAS APRESENTAÇÕES DAS PALHAÇAS E DOS PALHAÇOS DA SUA TURMA? **B**

101

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
Fruto de uma pesquisa bibliográfica extensa somada a uma pesquisa empírica, com viagens pelo Brasil para recolher material de apresentações de palhaços, esse livro traz um apanhado da história do circo moderno, seguido de uma investigação das origens e das características da linguagem do palhaço. Na segunda parte do livro, há uma sequência de entradas e reprises de palhaços, transcritas em forma de dramaturgia, que podem ser utilizadas em sala de aula.

Palhaças e palhaços!

Comece a conversa explorando as sensações que as crianças têm ao lidar com palhaços. É comum nessa idade que algumas crianças tenham medo de palhaços. Trabalhe essa sensação propondo que todos tentem experimentar as entradas sugeridas na seção buscando seu sentido original: o riso.

É muito importante providenciar narizes de palhaço para as crianças que vão experimentar suas entradas de palhaço. Caso não seja possível adquiri-los, pinte a ponta do nariz dos estudantes com tinta vermelha ou batom vermelho, por exemplo.

Na hora das entradas de palhaço, organize o espaço para que todos possam experimentá-las. Se o ambiente da sala de aula for muito pequeno, procure espaços mais amplos, como um pátio ou uma quadra.

A base do trabalho do palhaço é o fracasso. O palhaço falha assombrosamente em tudo que tenta desempenhar. Converse com a turma sobre essa característica antes de experimentarem as entradas. Explique que a turma tem agora a boa oportunidade de ser ridícula, tonta, boba, e que são justamente essas características que fazem com que o número dos palhaços seja engraçado.

Depois que a turma tiver experimentado as entradas de palhaço, separe os estudantes em dois grupos. Um grupo deve se sentar na plateia; o outro grupo deve apresentar as entradas que ensaiaram. Terminada a apresentação, inverta os papéis, de modo que todos possam passar pela experiência de ser público e de ser palhaço.

Hora da reflexão

A/B. No momento da conversa sobre as apresentações feitas pela turma, explore o humor das cenas. Pergunte à turma o que possibilitava que determinado palhaço fosse engraçado, como o erro e o fracasso fazem do palhaço objeto do riso.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes Visuais:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Comece a conversa analisando a estrutura da lona e a característica mambembe dessa estrutura, ou seja, equipamento usado por grupos de artistas itinerantes. Explique para a turma que lona é o nome do tipo de material que cobre o espaço de apresentação nos circos e que fica preso nos mastros. Na foto ao lado, do Circo Zanni, podem ser vistos a lona e os mastros que a sustentam. Essa estrutura é feita dessa forma pela praticidade na montagem e desmontagem, fazendo jus à tradição itinerante da maioria dos circos brasileiros, sobretudo os de médio e pequeno porte.
2. Levante os conhecimentos prévios que a turma já tem sobre o circo. Caso algum estudante já tenha tido a oportunidade de assistir a um espetáculo circense, peça a ele que conte ao restante da turma onde e como foi a apresentação.
3. Especule sobre o que é apresentado em um circo. É bastante comum que as crianças, mesmo que nunca tenham ido a um circo, carreguem um referencial simbólico sobre a arte circense – os signos do circo são bastante comuns no repertório cultural voltado para a infância. Assim, deixe que a turma dê asas à imaginação e diga as coisas mais incríveis que imagina existir debaixo de uma lona. Essa conversa é um aquecimento para a leitura compartilhada das atrações mais comuns do circo.

QUE ARTE É ESSA?

O CIRCO E SEUS ARTISTAS



ESTRUTURA DO CIRCO ZANNI, MONTADA NO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2013.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.

- ☞ OBSERVE A IMAGEM ACIMA E CONVERSE COM OS COLEGAS.
1. A ESTRUTURA MOSTRADA NA IMAGEM CHAMA-SE LONA. COMO VOCÊ IMAGINA QUE ELA É MONTADA?
 2. HÁ ALGUM CIRCO NO BAIRRO OU NA CIDADE ONDE VOCÊ MORA?
 3. QUE APRESENTAÇÕES ACONTECEM NO CIRCO? QUAIS SÃO OS ARTISTAS QUE FAZEM ESSAS APRESENTAÇÕES?

AS APRESENTAÇÕES E OS NÚMEROS DE CIRCO SÃO MUITO VARIADOS. OS ARTISTAS CIRCENSES PRATICAM DIFERENTES ARTES, COMO MALABARISMO, MÁGICA E EQUILIBRISMO.

AS ATRAÇÕES MUDAM BASTANTE DE CIRCO PARA CIRCO, E POR ISSO CADA UM É DIFERENTE DO OUTRO.

NO ENTANTO, EXISTEM ALGUMAS ATRAÇÕES QUE SÃO APRESENTADAS NA MAIORIA DOS CIRCOS. VAMOS CONHECER ALGUMAS DELAS E OS ARTISTAS QUE APRESENTAM ESSAS ATRAÇÕES.

102

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Circo Zanni

O Circo Zanni foi criado em 2004 por diversos artistas circenses que sonhavam em ter sua própria lona e com o intuito de resgatar a importância dos circos itinerantes nos centros urbanos. A lona tem capacidade para 375 pessoas, e debaixo dela acontecem espetáculos que reinventam a tradição do circo. Hoje em dia, a companhia acumula mais de 26 temporadas em diversos estados brasileiros, além de apresentações internacionais, superando a marca de 130 mil espectadores.

MESTRE DO PICADEIRO

O MESTRE DO **PICADEIRO** COMANDA O ESPETÁCULO. GERALMENTE ELE USA UMA CARTOLA. ELE ORGANIZA O *SHOW*, DITA AS ENTRADAS E AS SAÍDAS DOS ARTISTAS NO PICADEIRO.



MALABARISTA

O MALABARISTA EQUILIBRA OBJETOS ATIRADOS AO AR. PODEM SER BOLAS, **MALABARES** OU OBJETOS PERIGOSOS, COMO TOCHAS EM CHAMAS. QUANTO MAIS DESAFIADORES FOREM OS MOVIMENTOS, MELHOR!

PICADEIRO: ÁREA DO CIRCO RESERVADA ÀS APRESENTAÇÕES DOS ARTISTAS.
MALABARES: OBJETOS DIVERSOS USADOS PELOS MALABARISTAS, COMO BASTÕES, POR EXEMPLO.

CONTORCIONISTA

O CONTORCIONISTA CONSEGUE MOVIMENTAR O CORPO DE MANEIRAS INCRÍVEIS. ÀS VEZES, PARECE ATÉ QUE ELE VAI DAR UM NÓ. QUANTO MAIS DIFÍCIL A POSIÇÃO CORPORAL, MAIS APLAUSOS O CONTORCIONISTA RECEBE DA PLATEIA!



Ilustrações: Natalia Gregorini/Aquivo da editora



TRAPEZISTA

O TRAPÉZIO É UM APARELHO DE GINÁSTICA USADO PARA ACROBACIAS AÉREAS. OS TRAPEZISTAS BALANÇAM E SE EQUILIBRAM DANDO SALTOS NO AR E DESAFIANDO A GRAVIDADE!

103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Faça a leitura compartilhada dos textos que tratam das atrações mais comuns nos circos. Descreva o que faz cada artista e oriente os estudantes na observação das ilustrações da página. Se possível, complete a apreciação com vídeos que podem ser encontrados na internet. Assim as crianças conseguirão ver a apresentação de muitos artistas circenses, podendo experimentar um pouco do maravilhamento que a linguagem circense produz.

Atividade em grupo

Para a realização desta atividade, os estudantes vão precisar de cartolina e material de desenho e pintura, como tinta guache, canetinha, lápis de cor, etc. Se achar conveniente, deixe também à disposição da turma cola e material para acabamento, como lan-tejola e papel picado.

Incentive os grupos a inventar o seu circo da maneira mais imaginativa possível. Explique que devem criar o nome do circo e colocá-lo no cartaz, além de pensar nas atrações que poderiam estar presentes nesse circo. Ajude-os a escrever o nome que inventarem, caso tenham dificuldade.

À medida que cada grupo for terminando, cole os cartazes no espaço da sala de aula. Garanta um momento de apreciação coletiva dos trabalhos produzidos. Se possível, providencie um som ambiente com músicas circenses para que a apreciação dos trabalhos da turma ganhe mais significado.

Ao final, promova uma conversa coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre como seriam os circos inventados pelos grupos. Estimule a participação de todos, fazendo perguntas que possam abrir espaço para que as crianças exponham seu repertório de arte circense.

MÁGICO

O MÁGICO É O ILUSIONISTA DO CIRCO. EM SUAS APRESENTAÇÕES, ELE COSTUMAR UM ASSISTENTE. EM UM NÚMERO CLÁSSICO, O MÁGICO FAZ O ASSISTENTE SUMIR E REAPARECER EM UMA CAIXA!



Natália Gregorini/Arquivo da editora



Natália Gregorini/Arquivo da editora

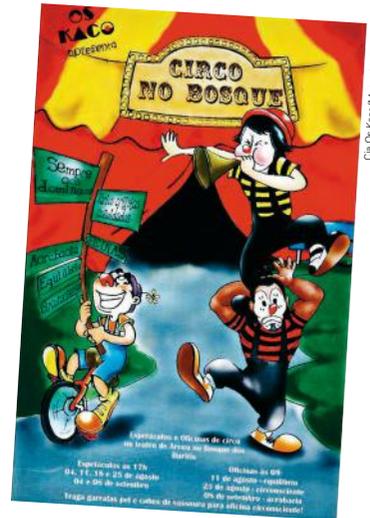
PALHAÇO

ENQUANTO TODOS OS OUTROS ARTISTAS ESTÃO DESAFIANDO A GRAVIDADE OU CORRENDO RISCOS, O PALHAÇO É O RESPONSÁVEL PELO RISO DO PÚBLICO. ELE FAZ GRAÇA COM COISAS SIMPLES E DÁ UM TOM DE LEVEZA AO ESPETÁCULO.

DESENHANDO OS ARTISTAS

MUITAS VEZES, AO CHEGAR A UMA NOVA CIDADE, OS CIRCOS ANUNCIAM SUA ESTREIA COM CARTAZES ILUSTRANDO AS PROEZAS DOS SEUS ARTISTAS. ESSE É UM COSTUME ANTIGO, QUE SE MANTÉM NOS DIAS DE HOJE. OS CARTAZES PODEM SER PUBLICADOS EM JORNAIS, REVISTAS E NA INTERNET. VEJA O EXEMPLO AO LADO.

CARTAZ DO EVENTO **CIRCO NO BOSQUE**, REALIZADO PELO GRUPO CIA. OS KACO EM PARCERIA COM O COLETIVO MUTAMBA CRIATIVA. AS APRESENTAÇÕES ACONTECERAM EM GOIÂNIA, NO ESTADO DE GOIÁS, EM 2013.



Cia Os Kaco/Mutamba Criativa

AGORA VOCÊ VAI CRIAR UM CARTAZ REPRESENTANDO UM CIRCO E UM DE SEUS ARTISTAS!

1. REÚNA-SE COM QUATRO COLEGAS. CADA GRUPO VAI RECEBER UMA CARTOLINA PARA CRIAR O CARTAZ.
2. REVEJAM O QUE OS ARTISTAS FAZEM E ESCOLHAM UM DELES PARA REPRESENTAR NO CARTAZ.

PORTFÓLIO
GUARDE SEU TRABALHO!

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

O CIRCO TEM HISTÓRIA

O CIRCO É UMA DAS ARTES MAIS ANTIGAS QUE SE CONHECE.

NO BRASIL, O CIRCO SURTIU COM AS FAMÍLIAS QUE VINHAM DA EUROPA, PRINCIPALMENTE CIGANAS, QUE VIAJAVAM DE CIDADE EM CIDADE APRESENTANDO SUA ARTE.

HAVIA TAMBÉM GRANDES CIRCOS QUE VINHAM DA EUROPA. QUANDO ESSES CIRCOS VOLTAVAM PARA SEU PAÍS DE ORIGEM, ERA COMUM QUE ALGUNS DE SEUS ARTISTAS FICASSEM AQUI, CONTRIBUINDO COM A ARTE CIRCENSE BRASILEIRA.

NOS CIRCOS FORMADOS POR FAMÍLIAS, OS MEMBROS CUIDAVAM DE TUDO: TREINAVAM OS NÚMEROS QUE SERIAM APRESENTADOS, MONTAVAM A LONA, VENDIAM OS INGRESSOS. O TRABALHO ERA TRANSMITIDO DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO, POR MEIO DA TRADIÇÃO ORAL. ATUALMENTE AINDA EXISTEM CIRCOS FAMILIARES.

HOJE EM DIA É POSSÍVEL APRENDER A ARTE DO CIRCO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS.



VOCÊ SABIA QUE EXISTE UM CENTRO DE MEMÓRIA DO CIRCO NA CIDADE DE SÃO PAULO? A MAQUETE DA IMAGEM É UMA DAS PEÇAS EXIBIDAS NESSE LOCAL. GALERIA OLIDO, SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017.

OS CIGANOS E O CIRCO NO BRASIL

OS POVOS CIGANOS, OU POVOS ROMANI, DIVIDEM-SE EM VÁRIOS GRUPOS, MAS TÊM ORIGENS COMUNS. OS CIGANOS BRASILEIROS ERAM DESCENDENTES DE EUROPEUS E TIVERAM MUITA IMPORTÂNCIA PARA A CULTURA DO BRASIL. EM UMA ÉPOCA EM QUE NÃO HAVIA RÁDIO, TELEVISÃO, JORNAIS E REVISTAS NEM INTERNET, OS CIGANOS DIVERTIAM OS HABITANTES DAS CIDADES POR ONDE PASSAVAM COM SUAS CARAVANAS. ELES TAMBÉM APRESENTAVAM NÚMEROS COM ANIMAIS AMESTRADOS E MÁGICA.



FAMÍLIA DE CIGANOS NA EUROPA POR VOLTA DE 1890.

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Centro da Memória do Circo

Localizado dentro da Galeria Olido, na região central da cidade de São Paulo, o Centro de Memória do Circo é o primeiro centro de memória do Brasil voltado exclusivamente ao circo e suas artes. O local em que se encontra, o largo do Paissandu, foi uma importante referência do circo brasileiro do século XX. O acervo inicial vem de companhias e famílias circenses, com destaque para os arquivos do Circo Nerino (1913-1964) e do Circo Garcia (1928-2003). Para saber mais, visite a página: <<http://memoriadocirco.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2017.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Como é feita essa arte?

Se julgar conveniente, pontue com os estudantes que o circo moderno, como o conhecemos hoje, teve origem, no século XVIII, nas apresentações de um oficial do exército inglês chamado Philip Astley, que era um excelente cavaleiro. Astley começou a se apresentar em picadeiros e a cobrar ingressos do público. Mais tarde, incorporou ilusionistas, equilibristas e palhaços em seus espetáculos.

Valorize a tradição oral como forma de aprendizado. Os circos podem ser empreendimentos familiares, e essa é uma característica de sua estrutura, sobretudo no Brasil.

Para fazer em casa

Peça aos estudantes que resgatem com pessoas mais velhas as memórias que a comunidade escolar tenha da arte circense. É possível que, durante o debate, os estudantes notem que, atualmente, não há tantos circos como antigamente. Comente isso com os estudantes e peça que especulem as razões dessa mudança.

Sugestão

- ABREU, Luis Alberto; SILVA, Ermínia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

Esse livro oferece subsídios para compreender o circo brasileiro e suas transformações, mostrando detalhes do modo de vida de algumas das famílias circenses tradicionais, com glossário de termos, desenhos e iconografia.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Elementos da linguagem (EF15AR14).
- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

No circo tem emoção e brincadeira!

A canção apresentada nesta seção faz parte do álbum *Pra brincar de circo*, que contém diversas outras canções que tratam do universo circense. O projeto foi criado por Hardy Guedes e Mara Fontoura e realizado com apoio da Lei de Incentivo à Cultura de Curitiba. Você pode encontrar o álbum completo no endereço <<https://soundcloud.com/gramofone/sets/pr-brincar-de-circo>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

O objetivo desta atividade é proporcionar aos estudantes um momento de fruição musical e, ao mesmo tempo, trabalhar elementos da arte circense. Antes de iniciar o trabalho com a canção, oriente a turma a observar a ilustração e trabalhe o nome das atrações circenses que aparecem nela. Leia o texto introdutório e pergunte se eles já ouviram alguma banda tocar ao vivo.

Uma maneira divertida e lúdica de começar essa atividade é fazer uma leitura coletiva dos primeiros versos da canção e pedir às crianças que tentem cantar esse trecho imaginando como ele ocorre na música. Apresente a ideia de que essas palavras imitam os sons de instrumentos musicais e permita que eles brinquem com as diversas possibilidades de criação de melodias.

Ouçã a música com os estudantes e peça a eles que acompanhem a letra. Em seguida, chame a atenção deles para as palavras em negrito e passe às questões da página 107.

VAMOS EXPERIMENTAR

NO CIRCO TEM EMOÇÃO E BRINCADEIRA! 🎪

A MÚSICA FAZ PARTE DAS ATRAÇÕES DE MUITOS CIRCOS DIFERENTES E PODE DEIXAR O ESPETÁCULO MAIS EMOCIONANTE.

ALGUNS CIRCOS TÊM ATÉ UMA BANDA. OS COMPOSITORES MARA FONTOURA E HARDY GUEDES ESCREVERAM UMA CANÇÃO SOBRE ISSO!

1. OUÇA A CANÇÃO COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA. DEPOIS, CONVERSE COM A TURMA SOBRE ELA.

A BANDA DO CIRCO

FIRIN-FIN-FIN, TURURUTUTU

FIRIN-FIN-FIN, TURURUTUTU

FIRIN-FIN-FIN, TURURUTUTU

DOBRADO: TIPO DE MÚSICA TOCADO POR BANDAS MILITARES E FANFARRAS.
VALSA: TIPO DE MÚSICA E DANÇA.

QUANDO A BANDA DO CIRCO COMEÇA

UM **DOBRADO** OU MESMO UMA **VALSA**

A EMOÇÃO TOMA CONTA DA GENTE

PORQUE CERTAMENTE ALGUMA COISA VAI ACONTECER

OS INSTRUMENTOS PARECE QUE FALAM

AUMENTANDO AINDA MAIS A EMOÇÃO

É A BANDA DO CIRCO TOCANDO,

TOCANDO DIRETO EM NOSSO CORAÇÃO

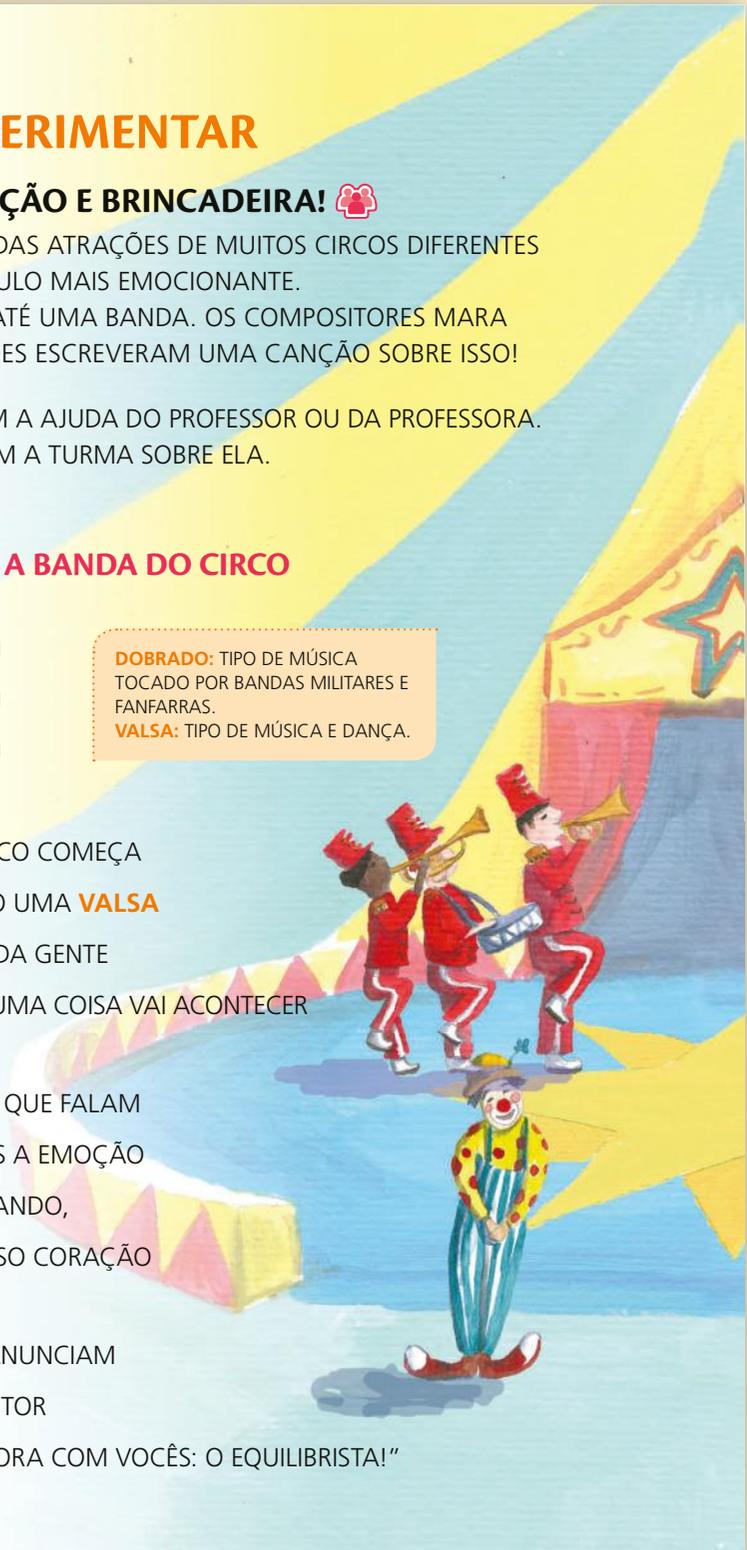
OS **TARÓIS** EM SUSPENSE ANUNCIAM

JUNTAMENTE COM O LOCUTOR

“RESPEITÁVEL PÚBLICO, AGORA COM VOCÊS: O EQUILIBRISTA!”



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



E O SOM DE UM PRATO ALERTA
QUANDO PARECE QUE CAI, MAS QUE NADA!
MAS SE O PALHAÇO ESCORREGA OU TROPEÇA,
O CLARINETE CAI NA GARGALHADA

PODE TER VIOLINO OU **RABECA, TROMPETE,**
TROMBONE, **CORNETA** OU FLAUTIM

O QUE IMPORTA É QUE A BANDA DO CIRCO
CONTINUE SEMPRE TOCANDO ASSIM:

TURURUTUTU, FIRIN-FIN-FIN

TURURUTUTU FIRIN-FIN-FIN

TURURUTUTU FIRIN-FIN-FIN

E O SOM DE UM **PRATO** ALERTA
QUANDO PARECE QUE CAI, MAS QUE NADA!

MAS SE O PALHAÇO ESCORREGA OU TROPEÇA,
O CLARINETE CAI NA GARGALHADA

PODE TER VIOLINO OU RABECA, TROMPETE,
TROMBONE E CORNETA OU FLAUTIM

O QUE IMPORTA É QUE A BANDA DO CIRCO
CONTINUE SEMPRE TOCANDO ASSIM:

TURURUTUTU, FIRIN-FIN-FIN

TURURUTUTU, FIRIN-FIN-FIN

TURURUTUTU, FIRIN-FIN-FIN

MARA FONTOURA E HARDY GUEDES. *PRA BRINCAR DE CIRCO.*
CURITIBA: GRAMOFONE MUSICAL, 2013.

2. OBSERVE AS PALAVRAS EM NEGRITO NA LETRA DA CANÇÃO. SÃO NOMES DE INSTRUMENTOS MUISCAIS!

- VOCÊ CONHECE ESSES INSTRUMENTOS? ONDE VOCÊ OS CONHECEU? **A**
- PESQUISE NA INTERNET O SOM DE CADA UM DELES. **B**

A. Leia o nome dos instrumentos destacados em negrito e investigue se os estudantes têm algum conhecimento prévio sobre eles. São eles: tarol (instrumento de percussão semelhante a uma caixa, mas com timbre mais agudo), rabeca (instrumento precursor do violino, com características próximas a ele, mas de som bem característico), trompete (instrumento de sopro da família dos metais), corneta (instrumento de sopro, também da família dos metais) e prato (instrumento de percussão de forte impacto).

B. Para aprofundar a apreciação e a contextualização da música, proponha que pesquisem na internet sobre os instrumentos citados e os sons que eles produzem. Faça uma escuta coletiva do som de cada instrumento depois da pesquisa. Por fim, coloque a música "A banda do circo" novamente para que a turma tente identificar o som dos instrumentos mencionados.

Brincadeiras de circo

Brincando de acrobacia

Esta atividade pretende trabalhar os aspectos da ginástica geral associada ao campo das artes circenses. Assim, deve ser conduzida preferencialmente em conjunto com o professor de Educação Física. Caso não haja essa possibilidade e você opte por realizar a atividade sem a participação do colega de Educação Física, certifique-se de tomar todas as medidas de segurança necessárias para realizar uma atividade de prática de cambalhotas em sala de aula. Por exemplo, os estudantes nunca deverão saltar do solo, mas apenas rolar nele.

A preparação do espaço é essencial para esse tipo de atividade. O espaço precisa ser amplo e com colchonetes. As crianças devem experimentar os movimentos sempre auxiliadas por você.

No momento da apresentação, invista no aspecto lúdico da cena inteira. Faça a vez do mestre do picadeiro, apresentando o artista, puxando o aplauso dos estudantes que estão assistindo, incentivando o aluno nas suas mesuras e na postura diante do público. Trata-se de uma brincadeira de faz de conta, um jogo que parte da imaginação e da representação.

A cambalhota é uma das brincadeiras que caracterizam o desenvolvimento físico em determinadas fases da infância, sendo unânime a opinião entre especialistas sobre a importância da prática desse movimento. É comum que muitas crianças dessa faixa etária já virem cambalhota muito bem. No entanto, é importante desestimular qualquer tipo de competição entre os estudantes em relação à capacidade de fazer esse movimento. Para isso, o caráter lúdico da apresentação circense é um excelente dispositivo.

BRINCADEIRAS DE CIRCO

AGORA, VOCÊ VAI APRENDER ALGUNS MOVIMENTOS CIRCENSES! VOCÊ SABE DAR CAMBALHOTAS? E SE EQUILIBRAR EM UMA LINHA FININHA? VAMOS LÁ!

BRINCANDO DE ACROBACIA

VAMOS EXPERIMENTAR O MOVIMENTO DA CAMBALHOTA PASSO A PASSO COM AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.



1. FIQUE DE PÉ COM OS BRAÇOS PARA CIMA. ESSA É A POSIÇÃO INICIAL.
2. DOBRE OS JOELHOS E AGACHE-SE ATÉ O CHÃO. COLOQUE AS MÃOS NA FRENTE DOS SEUS PÉS, VIRADAS PARA A FRENTE.
3. ABAIXE A CABEÇA, APOIANDO O QUEIXO NO PEITO. TOME IMPULSO COM AS PERNAS E INCLINE O CORPO PARA A FRENTE.
4. APOIE A PARTE DE TRÁS DA CABEÇA NO CHÃO E ROLE PARA A FRENTE COM CUIDADO. FAÇA O MOVIMENTO DEVAGAR.
5. TERMINE O MOVIMENTO E FIQUE DE PÉ, COM OS BRAÇOS PARA CIMA.
6. TREINE ALGUMAS VEZES E, DEPOIS, FAÇA A SUA APRESENTAÇÃO.
7. AO ENTRAR EM CENA, FAÇA UM GESTO PARA CUMPRIMENTAR O PÚBLICO. FAÇA A SUA ACROBACIA E, PARA TERMINAR, FAÇA UMA GRANDE REVERÊNCIA EM AGRADECIMENTO.

BRINCANDO DE EQUILIBRISTA

1. COLE UMA FITA ADESIVA NO CHÃO. ELA SERÁ SUA CORDA.



2. EXPERIMENTE CAMINHAR PELA FITA COMO SE ESTIVESSE SE EQUILIBRANDO EM UMA CORDA.



3. AGORA INVENTE UM NÚMERO PARA FAZER ENQUANTO ESTÁ SE EQUILIBRANDO! PODE SER PULAR COM UM PÉ SÓ, DAR UM GIRO, AGACHAR. MAS LEMBRE-SE: NÃO VALE SAIR DE CIMA DA FITA ADESIVA!
4. TERMINE SUA ENTRADA E AGRADEÇA AO PÚBLICO!



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ SENTIU MEDO AO EXPERIMENTAR A CAMBALHOTA? COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA COM ESSE MOVIMENTO? **A**
- COMO FOI A EXPERIÊNCIA DE BRINCAR DE SER EQUILIBRISTA? FOI FÁCIL OU DIFÍCIL MOVIMENTAR O CORPO SEM SAIR DE CIMA DA FITA ADESIVA? **B**

Brincando de equilibrista

Essa atividade pretende mobilizar o campo sensório-motor da criança por meio de um jogo lúdico de movimento. Para os estudantes do 1º ano, caminhar pé ante pé sobre uma fita-crepe é uma atividade bastante exigente.

Brincar de ser equilibrista ajuda a desenvolver a noção de equilíbrio. Construa um cenário narrativo para a atividade. Descreva a plateia do circo lotada, fale como um mestre do picadeiro, conte que a corda está lá no alto. Isso possibilita a você exigir a seriedade dos estudantes na realização da atividade, sem perder o caráter lúdico. Durante a realização da proposta, procure dar orientações como: "Se o pé sair da fita-crepe, você vai cair da corda! Cuidado!".

Hora da reflexão

A. Respostas pessoais. Focalize os campos de atenção da conversa, para que emergjam apontamentos ligados aos saberes e dificuldades do corpo. Pergunte que partes do corpo se mobilizaram para realizar a cambalhota, se alguma parte do corpo ficou dolorida depois dos exercícios. Associe a conversa com a relação entre o movimento e o risco, que pode gerar o medo. Parte do deslumbramento do circo vem dessa sensação de temor em assistir ao artista desafiando os limites do corpo. Pergunte também sobre a apresentação da cambalhota, sobre o brincar de apresentar-se no circo diante de uma plateia.

B. Continue a conversa enfocando o corpo e a aprendizagem de movimentos. Pergunte em que parte do corpo a dificuldade acontecia quando vinha o desequilíbrio, se alguma parte ficou mais cansada, se os braços ajudavam o corpo a ficar equilibrado. Explore também a ideia de brincar de ser uma ou um equilibrista, questionando se a turma conseguiu imaginar, por exemplo, o circo lotado e a corda lá no alto.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Dança:** Processos de criação (EF15AR12).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Consulte as habilidades na íntegra no item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Conectando saberes

Esta seção reúne elementos de artes visuais, Matemática (medidas não convencionais) e Ciências (corpo humano).

Quebra-cabeça do corpo

Para encaminhar esta primeira atividade, providencie para os estudantes revistas ou outros materiais impressos que contenham muitas imagens, tesouras sem ponta, cola branca ou em bastão e folhas de papel sulfite. Você também pode pedir aos estudantes que tragam revistas de casa.

Oriente os alunos a selecionar e a recortar as imagens. Em seguida, incentive a turma a experimentar diversas composições corporais com os recortes e chame a atenção dos estudantes para a diversidade de tamanhos e formas do corpo. Circule na sala de aula durante a experimentação e estimule-os a relatar seus processos de criação.



CONECTANDO SABERES

O CORPO: FORMAS E MEDIDAS

O CORPO HUMANO PODE SER DIVIDIDO EM ALGUMAS PARTES: CABEÇA, TRONCO E MEMBROS. MAS O TAMANHO E A FORMA DO CORPO DE CADA PESSOA PODEM SER MUITO DIFERENTES.

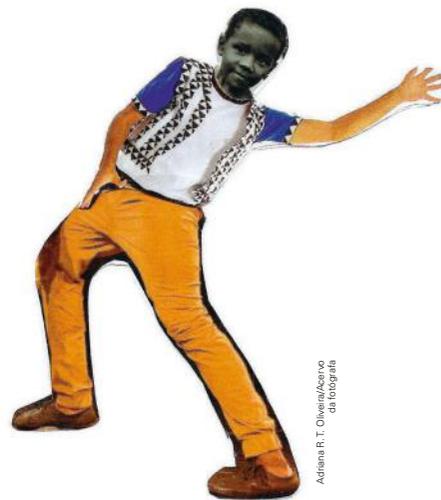
ALÉM DISSO, O CORPO DE UMA PESSOA MUDA MUITO AO LONGO DA VIDA.

TODAS ESSAS DIFERENÇAS MOSTRAM O QUANTO O CORPO É INCRÍVEL E INTERESSANTE. VOCÊ JÁ PRESTOU ATENÇÃO NISSO?

QUEBRA-CABEÇA DO CORPO

VAMOS MONTAR UM CORPO COM RECORTES?

- 1 PROCURE EM REVISTAS OU EM OUTROS MATERIAIS QUE POSSAM SER RECORTADOS FOTOS DE DIVERSAS PESSOAS.
- 2 SELECIONE E RECORTE DIFERENTES PARTES DO CORPO: CABEÇA, PERNAS, MÃOS, BRAÇOS, ENTRE OUTRAS.
- 3 COM OS RECORTES QUE VOCÊ ESCOLHER, MONTE A IMAGEM DE UM CORPO DA CABEÇA AOS PÉS.
- 4 ANTES DE COLAR, EXPERIMENTE AS COMBINAÇÕES QUE VOCÊ PODE FAZER COM OS RECORTES. CRIE DIVERSOS FORMATOS!
- 5 PARA TERMINAR, ESCOLHA UMA DAS COMBINAÇÕES E COLE-A EM UMA CARTOLINA.

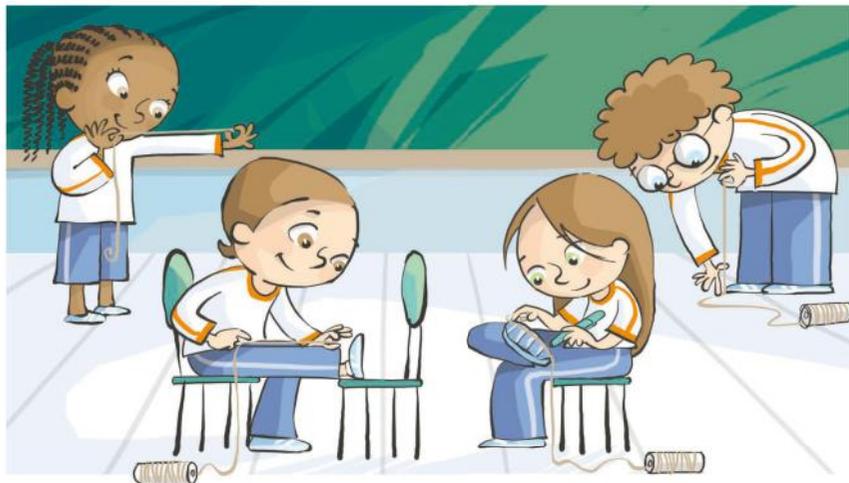


Adriana P. T. Oliveira/Arquivo da Fotogramia

110

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

MEDINDO AS PARTES DO CORPO



Billy Salicrú/Arquivo da editora

QUE TAMANHO TEM CADA PARTE DO SEU CORPO? VAMOS DESCOBRIR!

- 1** PARA MEDIR AS PARTES DO SEU CORPO, VOCÊ VAI PRECISAR DE BARBANTE, UMA CANETINHA E UMA TESOURA SEM PONTAS.
- 2** ESCOLHA UMA PARTE DO SEU CORPO E MEÇA O COMPRIMENTO DELA COM O BARBANTE. MARQUE O TAMANHO COM A CANETINHA. EM SEGUIDA, CORTE O PEDAÇO DE BARBANTE. REPITA O PROCEDIMENTO EM OUTRAS PARTES DO SEU CORPO.
- 3** COMPARE O TAMANHO DAS PARTES DO SEU CORPO. SEU BRAÇO É MAIOR OU MENOR DO QUE A SUA PERNA? QUE OUTRAS COMPARAÇÕES VOCÊ PODE FAZER?
- 4** COLE OS PEDAÇOS DE BARBANTE, EM LINHA RETA, NA CARTOLINA EM QUE VOCÊ MONTOU O CORPO COM RECORTES DE PAPEL. INDIQUE COM SETAS A QUE PARTE DO CORPO SE REFEREM AS MEDIDAS.
- 5** COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, ESCREVA O NOME DE CADA PARTE DO CORPO EM CIMA OU AO LADO DOS BARBANTES.

AGORA, VOCÊ TEM TODAS AS SUAS MEDIDAS. GUARDE SUA CARTOLINA E DEPOIS DE UM ANO VOCÊ PODE REFAZER AS MESMAS MEDIÇÕES E VERIFICAR QUANTO CRESCERAM!



111

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Medindo as partes do corpo

Nesta atividade, serão necessários alguns rolos de barbante, canetinhas e tesouras sem ponta. Você pode propor que a turma se organize em grupos para compartilhar o barbante.

Leia as instruções e oriente os estudantes a medir o comprimento das partes do corpo como braços, pernas e pés. Ajude-os quando necessário e incentive a cooperação entre eles nas medições que sejam difíceis de fazer sozinho. Contudo, em um primeiro momento, deixe que eles busquem suas próprias formas de chegar às medidas desejadas. Isso propicia movimentos corporais bastante interessantes e pode ajudá-los a perceber as facilidades e as dificuldades envolvidas no uso de instrumentos de medição.

Também pode ser interessante fazer a marcação da altura dos estudantes em uma parede. Em um momento posterior, isso pode facilitar a verificação do quanto eles cresceram.

BIBLIOGRAFIA

Artes visuais

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inês Oliveira Rodriguez e Danilo de Assis Climaco. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.
- _____. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização em Arte Unesp/RedeFor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARCINSKI, Fabiana Werneck (Org.). *Sobre a arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960*. São Paulo: WMF Martins Fontes/Edições Sesc, 2014.
- BUORO, Anamélia. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resendi e. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMBRICH, Ernst. *História da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IMBERNON, Francisco. *A escola no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1980.
- LARROSA-BONDIA, Jorge. *Tremores – escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado – processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2004.

Música

- BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2009. v. 39, n. 138, p. 715-746.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CALIXTO, Wesley Pacheco; RODRIGUES, Clóves Gonçalves. *Poliuição sonora*. Monografia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
- CAMEU, Helsa. *Música Indígena*. *Revista Brasileira de Folclore*. Ano II, n. 4. Ministério da Educação e Cultura: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, set./dez. 1962.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros (RJ), 2009.

- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- GUIA, Rosa Lucia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavaliere. *Jogos pedagógicos para Educação Infantil*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.
- MUSOTTO, Ramiro. *O berimbau da Bahia: um estudo da técnica, escrita e evolução da música tradicional e contemporânea do berimbau da Bahia*. Salvador: Harp-Dan, 2010.
- PEREIRA, Mayra Cristina. *A circulação de instrumentos musicais no Rio de Janeiro do Período Colonial ao final do Primeiro Reinado*. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abr. 2013.
- PUCCI, Magda. *A arte oral Paiteer Surui de Rondônia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mar. 2009.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
- SIMÃO, João Paulo. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, fev. 2013.
- TEIXEIRA, Mauricio de Carvalho. *Torneios melódicos: poesia cantada em Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Dança

- BOUCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERRERA, Suely (Org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas: Papius, 2001.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. *A criança e a dança na Educação Infantil*. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). *Cadernos de formação: formação de professores (bloco 2, didática de conteúdos) – Conteúdos e didática de artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2011.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- SILVEIRA, Sílvia Camara Soter da. *Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança*. Campinas: Papius, 2012.
- TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *Algumas perguntas*

sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

Teatro

- ALMEIDA JUNIOR, José Simões de; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERTOLT, Margoth. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- CHACRA, S. *Natureza e sentido na improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FARIA, João Roberto (Dir.). *História do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2012. v. 1.
- _____. *História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013. v. 2.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LOUIS, Luis. *A mimica total – um inédito e profundo mapeamento desta arte no Brasil e no mundo*. São Paulo: Giostri, 2014.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 2001.
- MUNIZ, Rosane. *Vestindo os nus*. Rio de Janeiro: Senac, 2004.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Edufma, 2000.
- SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. *Mamulengo: o teatro de bonecos popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- SERRONI, J. C. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Edições Sesc, 2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Artes integradas

- ABREU, Luis Alberto; SILVA, Erminia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- BA, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Pallas Athena, 2013.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- COUSINS, M. *História do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FRIEDMANN, A. *A arte de brincar – Brincadeiras e jogos tradicionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília, 2014.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papius, 2011.

112

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

