

Arte

Caio Paduan
Rafael Presto
Taiana Machado
Valquiria Prates

2^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

Manual do
Professor



**Editora
Saraiva**

Arte

2^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 Moraes, Claudia Virgílio, Gabriela M. de Andrade,
Heloísa Schiavo, Maura Loria, Raquel A. Taveira,
Rita de Cássia C. Queiroz e Vanessa de P. Santos

Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.),
Simone A. Zupardo Dias (edição de 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: Corbis RF Stills/Getty Images

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 2º 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 978-85-472-2463-9 (aluno)

ISBN 978-85-472-2464-6 (professor)

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

17-11358

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820677

CAE 728893 (AL) / CAE 728858 (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
Percurso 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, conseqüentemente, 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 trabalhados 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 procurado 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, **A 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 – Arte de todos os jeitos		
Bloco 1 – Artes visuais		
Tema	A técnica da frotagem; desenhos com texturas feitas por meio de frotagem	
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>Na atividade que abre o bloco, os estudantes vão experimentar a técnica da frotagem para realizar desenhos (EF15AR04; EF15AR05), captando texturas e formas (EF15AR02) de objetos diversos. Na seção seguinte, a turma realizará uma atividade coletiva de exploração e investigação de desenhos feitos pelo artista Max Ernst por meio de frotagens (EF15AR01), com foco inicial na obra <i>Adolescência relâmpago</i>. A partir da observação e do debate sobre esse trabalho, contextualiza-se o uso da técnica de frotagem no conjunto da obra de Max Ernst (EF15AR03; EF15AR07). Na atividade que encerra o bloco, os estudantes criarão desenhos por meio da frotagem (EF15AR04), em uma atividade de criação individual (EF15AR05) em que comporão formas e texturas de elementos variados (EF15AR02). Finalizados os desenhos, os estudantes apreciarão os trabalhos realizados e refletirão coletivamente sobre os aprendizados individuais que ocorreram durante as atividades do bloco (EF15AR06).</p>

	Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	As experimentações com a frotagem podem se relacionar com a pesquisa de diferentes folhas de plantas explorando suas características em conjunto com Ciências.	

Bloco 2 – Música		
Tema	O canto dos pássaros; altura como parâmetro sonoro	
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>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</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>Na primeira atividade do bloco, os estudantes vão pesquisar o canto de alguns pássaros de sua região, percebendo as diferentes alturas dos sons que caracterizam cada canto (EF15AR14). Ao utilizar a própria voz para imitar o canto desses pássaros, os estudantes também começam a explorar seu aparelho vocal (EF15AR15).</p> <p>Na atividade seguinte, os estudantes vão conhecer e refletir sobre a sinfonia “Uirapuru”, de Heitor Villa-Lobos (EF15AR13), que apresenta elementos do folclore brasileiro de influência indígena (EF15AR25).</p> <p>Para trabalhar um pouco mais as noções de grave e agudo, ou seja, a altura como parâmetro sonoro, propõem-se atividades em que os estudantes poderão refletir sobre esses parâmetros aplicados a sons do dia a dia. Ainda nessas atividades, o conceito de altura como parâmetro sonoro é desdobrado também em parâmetro musical e elemento constitutivo da música (EF15AR14); propõem-se exercícios que incluem a percepção de notação musical escrita não tradicional (EF15AR16) e o estabelecimento de relações entre movimentos do corpo e sons graves e agudos.</p> <p>A atividade de experimentação que encerra o bloco explora a sonorização de histórias (EF15AR17) e associa personagens a sonoridades. A história sugerida é da tradição oral e de inspiração indígena (EF15AR24; EF15AR25).</p> <p>A atividade complementar sugerida propõe um trabalho com o conceito de altura por meio de peça musical do compositor francês Camille Saint-Saëns (EF15AR24), em um jogo de apreciação que associa a percepção de sons graves e agudos a referências corporais (EF15AR14).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	<p>A pesquisa sobre os pássaros de cada região pode gerar um debate sobre o ecossistema do entorno da escola, possibilitando um diálogo com Ciências. Aproveite a oportunidade para pesquisar com os estudantes sobre a fauna e flora de sua cidade.</p> <p>A atividade de sonorização de uma história pode ser encaminhada de forma a reunir à linguagem da música as linguagens do teatro e da dança.</p>	

Bloco 3 – Dança

Tema	Relações entre espaço e movimento na dança	
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 (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.</p> <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> <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>Para começar, os estudantes são convidados a refletir sobre as relações do movimento com o espaço. Com algumas atividades lúdicas, são instigados a refletir sobre sua localização em um ponto do espaço, percebendo as distâncias e relações com objetos e estruturas ao redor. Em seguida, fazem propostas de trajetórias lúdicas pelo espaço (EF15AR10). Por meio do espetáculo <i>Retina</i>, do Camaleão Grupo de Dança, é proposta uma reflexão sobre a importância da posição e dos movimentos do corpo no espaço para a linguagem da dança e para gerar diferentes percepções no espectador (EF15AR08). São apresentadas então algumas formas de pensar a ocupação do corpo no espaço (níveis) e de realização de movimento (sentidos) (EF15AR09). Em seguida, essas relações são exploradas por meio de brincadeiras (EF15AR24) que também se utilizam da integração entre luz, corpo e espaço na construção do movimento (EF15AR11). Para finalizar, o estudante é instigado a conversar com os colegas sobre sua experiência em dança (EF15AR12).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Para aprofundar o debate sobre espaço, é possível traçar pontos de contato com a disciplina de Geografia, explorando a relação entre espaço e localização.	

Bloco 4 – Teatro

Tema	Teatro de sombras	
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 fiscalidades, 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>O bloco se inicia com uma experimentação sobre as possibilidades expressivas do teatro de sombras em jogos teatrais coletivos (EF15AR19) (EF15AR21), explorando-se as possibilidades de interação entre o aparato corporal e vocal e as sombras (EF15AR22) e utilizando-se objetos do cotidiano nas experimentações (EF15AR21). A seguir, a turma é convidada a apreciar o espetáculo de teatro de sombras <i>A cortina da babá</i>, do Grupo Sobrevento (EF15AR18), debatendo a montagem e contextualizando as escolhas de composição. Depois, os estudantes participam de uma conversa sobre o campo técnico do teatro de sombras (EF15AR18), para então conhecer o teatro de sombras chinês (EF15AR25).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	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.	A experimentação final do bloco convida os estudantes a criar diversas silhuetas de teatro de sombras, elaborando formas de interpretar diferentes personagens por meio de improvisações coletivas de teatro de sombras (EF15AR19; EF15AR20; EF15AR21; EF15AR22).
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A criação de sombras depende do uso de fontes de luz e pode assim ser explorada em conjunto com a disciplina de Ciências.	

Bloco 5 – Artes visuais		
Tema	Formas e composições com objetos do cotidiano	
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>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>A primeira atividade do bloco, que será feita coletivamente, propõe que os estudantes explorem as formas e texturas de embalagens de produtos diversos para planejar e criar a miniatura de um prédio escolar (EF15AR02; EF15AR04), conversando em grupo sobre suas percepções durante todo o processo (EF15AR06) para ampliar os sentidos da experiência vivenciada.</p> <p>O exercício de leitura de imagem da obra <i>Canteiros: conversas e construções</i>, de Rivane Neuenschwander (EF15AR01), pretende aprofundar com os estudantes o tema do uso de objetos do cotidiano na criação em artes visuais, partindo dos processos de trabalho da artista, que, na obra em foco, utiliza objetos como embalagens e alimentos para criar miniaturas e composições para serem fotografadas, resultando em imagens a serem expostas ao público (EF15AR07). Ainda em <i>Canteiros: conversas e construções</i>, Rivane Neuenschwander dialoga com o trabalho de artistas e arquitetos que constituem algumas de suas referências (EF15AR01).</p> <p>Na atividade final do bloco, os estudantes vão fazer uma atividade coletiva (EF15AR05), explorando formas de embalagens diversas para criar um conjunto de composições tridimensionais (EF15AR02; EF15AR04) que evoquem o conjunto arquitetônico de uma cidade (EF15AR01). No final da atividade, os estudantes terão a oportunidade de debater sobre a própria produção e o aprendizado alcançado durante todo o bloco (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A atividade de construção de maquetes que evoquem a arquitetura da cidade é uma excelente oportunidade para desenvolver temas ligados ao urbanismo, em conjunto com a disciplina de Geografia, explorando as mudanças que ocorrem ao longo do tempo na paisagem das cidades.	

Conectando saberes – Formas de muitas formas

Tema	Tangram	
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>ARTES INTEGRADAS Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>	<p>O tangram permite aos estudantes apreciar um jogo que faz parte do repertório de tradições chinesas (EF15AR24), possibilitando a valorização dessa herança cultural.</p> <p>Para produzir um jogo de tangram, os estudantes desenvolverão diversas experimentações, recortando diferentes tipos de papel e desempenhando diferentes colagens (EF15AR04). Por se tratar de um quebra-cabeça que forma mais de 1 600 imagens diferentes, os estudantes entrarão em contato com representações visuais variadas, ampliando sua capacidade de simbolização (EF15AR01).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A experiência lúdica com o tangram proporciona a oportunidade de estabelecer relações diretas com a Matemática, com ênfase em Geometria.	

Unidade 2 – Arte e transformação

Bloco 1 – Artes visuais

Tema	Dobradura de papel; composição, espaço e forma em intervenções urbanas	
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>A aproximação do conteúdo se dá pela exploração prática individual (EF15AR05) da técnica da dobradura de papel (EF15AR04), que proporciona aos estudantes que reflitam sobre a possibilidade de criar formas tridimensionais pela manipulação do papel (EF15AR02).</p> <p>A atividade coletiva de apreciação e leitura (EF15AR01) da obra <i>O ciclo lunar</i>, da artista Mademoiselle Maurice (EF15AR07), é o ponto de partida para ampliar o repertório dos estudantes acerca das manifestações artísticas (EF15AR03) de intervenções urbanas (EF15AR01). Um aprofundamento pode ser realizado por meio da contextualização da obra, explorando-se os processos, materiais e técnicas de criação utilizados para realizar a obra em foco (EF15AR01). Para explorar as formas geométricas (EF15AR02) que resultam das dobras realizadas em um papel (e pensar de forma prática sobre as pinturas que mimetizam os origamis criados por Mademoiselle Maurice em suas intervenções), os estudantes farão um exercício individual (EF15AR05) de desenho de observação (EF15AR04) da dobradura criada na primeira atividade do bloco.</p> <p>Para encerrar, farão uma atividade prática coletiva (EF15AR05) de intervenção em algum espaço da escola (EF15AR04) com as dobraduras feitas na primeira atividade do bloco, encerrando com uma conversa coletiva sobre a experiência de criação (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A pesquisa de dobraduras produz diversos pontos de contato com elementos da Geometria, podendo, desse modo, desenvolver seus caminhos de ensino-aprendizagem em conjunto com a disciplina de Matemática, explorando inclusive a produção de formas geométricas tridimensionais. Além disso, ao abordar intervenções urbanas, o bloco possibilita uma pesquisa de ações propositivas na região onde se localiza a comunidade escolar, ligadas a diversas disciplinas, em especial Geografia e Ciências.	

Bloco 2 – Música

Tema	Paisagem sonora e timbre	
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>	Os estudantes serão apresentados ao conceito de paisagem sonora por meio de exercícios que exploram as características dos sons de cada ambiente. Esse conceito será uma forma de aproximação ao estudo do timbre (EF15AR14).

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</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>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>Em seguida, os estudantes conhecerão “The typewriter”, de Leroy Anderson, uma obra contemporânea que busca incorporar as sonoridades modernas ao trabalho musical (EF15AR13). A reflexão, nesse caso, acontecerá em torno das paisagens sonoras que mudam com o tempo.</p> <p>Após essa série de experimentações, os estudantes poderão enfim compreender o que é o timbre (EF15AR14) por meio de jogos que usam a voz e objetos da sala de aula (EF15AR15).</p> <p>Por fim, os estudantes vão observar e sonorizar diferentes paisagens (EF15AR17). Para isso, poderão usar instrumentos musicais, objetos do cotidiano, palmas ou a voz como forma de imitar os sons (EF15AR15).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>Ao pesquisar os objetos e sonoridades que mudaram com o passar do tempo, você pode propor outra pesquisa, a de reconstrução da história do bairro e entorno da escola. Com isso pode-se desenvolver um trabalho sobre a identidade da escola, envolvendo as disciplinas História e Geografia.</p>	

<p>Bloco 3 – Dança</p>		
<p>Tema</p>	<p>Relações entre dança e brincadeiras</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>DANÇA</p> <p>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 (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.</p> <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> <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>Nesse bloco, os estudantes serão convidados a refletir sobre as possíveis ligações entre o ato de brincar e a linguagem da dança. Para isso, a primeira atividade propõe uma experimentação com diversas maneiras de se movimentar em brincadeiras com bexigas (EF15AR10). Ao final da atividade, os estudantes refletirão sobre os movimentos realizados (EF15AR12).</p> <p>Em seguida, apresenta-se o espetáculo <i>O tal do quintal</i>, da Balangandança Cia., em que os movimentos dançados nascem e se transformam a partir de brincadeiras (EF15AR08). A reflexão avança propondo a ligação entre a dança e as brincadeiras como duas formas divertidas de investigar o corpo e suas movimentações. Os estudantes vão então observar brincadeiras retratadas em obras de artes visuais (EF15AR24) e refletir sobre as brincadeiras que poderiam inspirar movimentos para a dança.</p> <p>Para finalizar, a turma deverá improvisar movimentos, primeiro sustentando bexigas com diferentes partes do corpo (EF15AR09) e, depois, improvisar movimentos explorando o espaço sem as bexigas (EF15AR10), usando o que foi experimentado anteriormente (EF15AR11). Finaliza-se o bloco com um debate sobre a movimentação executada e as relações percebidas entre a linguagem da dança e diferentes brincadeiras (EF15AR12).</p>

Bloco 4 – Teatro

Tema	Teatro de improviso e jogos teatrais	
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, 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>Esse bloco inicia-se com dois jogos teatrais coletivos. Essas dinâmicas, de caráter mais físico, aguçam a sensibilidade, promovem o trabalho coletivo e constroem um ambiente de afetividade entre a turma (EF15AR19; EF15AR20; EF15AR22). Em seguida, a turma aprecia o espetáculo <i>A rainha procura</i>, da Cia. do Quintal (EF15AR18), para depois debater e contextualizar o termo “improviso” na linguagem teatral, atividade que favorece a criação de um repertório técnico próprio dessa linguagem artística.</p> <p>Em seguida, explora-se o conceito de jogos teatrais, ressignificando os sentidos do jogo e da brincadeira para o universo de aprendizagem da linguagem teatral (EF15AR18).</p> <p>Como fechamento, os estudantes são convidados a experimentar mais uma rodada de jogos teatrais, o primeiro inspirado no espetáculo apreciado, o segundo de narrativa de histórias. Os dois jogos teatrais são coletivos, mobilizando a capacidade de expressão e imaginação da turma de maneira colaborativa, empregando todo o aparato corporal e vocal nas realizações das dinâmicas (EF15AR19; EF15AR20; EF15AR21; EF15AR22).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Os jogos teatrais e os jogos de improviso que envolvem palavras e contação de histórias são ótimos caminhos para uma prática integrada entre Arte e Língua Portuguesa, contribuindo para a compreensão de recursos discursivos em linguagem verbal e não verbal.	

Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Pareidolia; esculturas em madeira; formas, linhas e texturas da madeira	
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>Para introduzir o tema da pareidolia, apresenta-se o conceito aos estudantes por meio de um exercício individual (EF15AR05) de observação e identificação de rostos e outras formas em imagens fotográficas (EF15AR04).</p> <p>Em seguida, propõe-se um exercício coletivo de investigação e apreciação (EF15AR01) das formas e cores (EF15AR02) das esculturas do artista popular contemporâneo Véio (EF15AR03; EF15AR07). Na seção seguinte, a atividade pode ser aprofundada com a discussão sobre algumas das técnicas exploradas por ele para fazer esculturas em madeira (EF15AR01).</p> <p>Por fim, para refletir sobre a criação de esculturas em madeira, propõe-se a realização de uma atividade individual (EF15AR05) de elaboração de dois projetos de escultura (EF15AR04).</p> <p>Os projetos serão feitos por meio de desenhos sobre duas fotografias de um mesmo tronco de madeira, prevendo-se duas maneiras de criação de formas tridimensionais a partir desse material (EF15AR02): retirando pedaços da madeira e apenas pintando a peça. A proposta será finalizada com uma conversa coletiva sobre a experiência, para ampliar os sentidos acerca das aprendizagens vivenciadas (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	As esculturas do artista Véio, em que se reaproveitam madeiras caídas na natureza, possibilitam um debate sobre sustentabilidade, que pode ser desenvolvido em conjunto com a disciplina de Ciências.	

Bloco 6 – Artes integradas

Tema	Arte de contar histórias (griôs e grioas)	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA Contextos 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>TEATRO 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>As histórias contadas pelos griôs e pelas grioas, objetos de estudo nesse bloco, envolvem canções, interpretações cênicas e determinadas parâmetros específicos, mesclando elementos do teatro, da música e das artes visuais (EF15AR23).</p> <p>O bloco inicia-se com um diagrama, em que as palavras encontradas deverão ser usadas como disparadoras para uma história inventada pelos estudantes, explorando seu repertório de fala cotidiano (EF15AR19) e o repertório expressivo do seu corpo e voz (ER15AR21; EF15AR22).</p> <p>A atividade acontecerá em grupos, em uma dinâmica colaborativa de troca de histórias (EF15AR20).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes são convidados a investigar sobre os griôs e as grioas, contadores de história de tradição oral (EF15AR25), oriundos da África ocidental.</p> <p>A arte de contar histórias é explorada na seção seguinte, enfocando-se elementos técnicos para contação de histórias presentes no repertório do estudante (EF15AR19). Também são oferecidas para apreciação imagens de instrumentos utilizados pelos griôs e grioas, abordando a relação das contações de história com a música (EF15AR13).</p> <p>Como experiência de encerramento, os estudantes deverão inventar histórias em jogos de contação. Primeiramente, utilizando objetos cotidianos trazidos pelos colegas (EF15AR19; EF15AR20; EF15AR21; EF15AR22), serão incentivados a compor músicas e danças no meio da história, para interagir com o público formado pelo restante da turma. Depois, criarão uma história coletiva em um jogo feito em roda, exercitando tanto a imaginação como a capacidade expressiva, física e vocal (EF15AR19; EF15AR20; EF15AR21; EF15AR22). Trata-se de jogos coletivos de contar histórias (EF15AR24), contextualizados no âmbito das narrativas de tradição oral dos griôs e grioas (EF15AR25).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Esse bloco trabalha com a ideia de contação de histórias e constrói-se em uma prática integrada entre Arte e Língua Portuguesa. Assim, propicia uma caminhada pedagógica interdisciplinar sobre a tipologia textual da narrativa e a multimodalidade da linguagem em um gênero textual da tradição oral.	

Conectando saberes – Brincando com linhas

Tema	Explorar as linhas nos espaços e na brincadeira	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS 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>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>A seção se inicia abordando a forma como as linhas organizam o espaço, explorando esse elemento constitutivo das artes visuais (EF15AR02). Isso permite relacionar a investigação sobre as linhas a diversos aspectos culturais do nosso dia a dia, traçando uma relação entre artes visuais e o cotidiano (EF15AR03).</p> <p>Como consequência dessa abordagem inicial, os estudantes são convidados a brincar de cama de gato (EF15AR24), brincadeira realizada com um barbante ou elástico, um traço marcante das brincadeiras tradicionais brasileiras (EF15AR25).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Essa seção estabelece relações com conhecimentos de Matemática e de Geografia. Além de observar as linhas do espaço e pensar os limites reais e imaginários entre territórios (Geografia), é possível pensar as relações entre as linhas que formam diferentes ângulos e figuras geométricas (Matemática).	

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/l11769.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. *Fragmentos 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.
- VGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Arte

20
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.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



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 Curci, Ana Paula C. Malfa, Arali Gomes, Brenda T. M. Moraes, Célia Carvalho, Cesar G. Sacramento, Claudia Virgílio, Gabriela M. Andrade, Maura Loria e Vanessa P. Santos
Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Simone A. Zupardo Dias (edição de arte), Meyre Diniz (edit. arte)
Diagramação: Aga Estúdio
Iconografia: Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Mariana Valeiro (pesquisa iconográfica)
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino (coord.), Lilliane 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: Corbis RF Stills/Getty Images

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1ª 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 2º ano : ensino fundamental :
anos iniciais / Rafael Presto...[et al.]. --
1. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2017.
Outros autores: Valquíria Prates, Taiana Machado,
Caio Paduan.
Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-472-2463-9 (aluno)
ISBN 978-85-472-2464-6 (professor)
1. Arte (Ensino fundamental) I. Presto, Rafael.
II. Prates, Valquíria. III. Machado, Taiana.
IV. Paduan, Caio.

17-11358

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820677
CAE 624391 (AL) / CAE 624392 (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.



1

ARTE DE TODOS OS JEITOS

NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI

- CONHECER A TÉCNICA DA PROTEÇÃO E FAZER ARTE USANDO ESSE TIPO DE DESENHO.
- INVESTIGAR O CANTO DOS PASSAROS E CONHECER UMA MÚSICA INSPIRADA NESSE CANTO.
- PESQUISAR FORMAS E RITMOS DE DANÇAR PELO ESPAÇO.
- PESQUISAR E EXPERIMENTAR O TEATRO DE SOMBRAS.
- CRIAR ARTE COM MATERIAIS DO COTIDIANO.

CONVERSE COM OS COLEGAS

1. VOCÊ TEM ALGUMA MÚSICA PREFERIDA? ONDE VOCÊ OUVIU ESSA MÚSICA? PODE ENCONTRÁ-LA PARA OS COLEGAS?
2. HÁ ALGUM DESENHO, FILME, LIVRO OU HISTÓRIA EM QUARENTA ANOS QUE VOCÊ GOSTA MUITO? POR QUÊ?
3. VOCÊ SE INTERESSA POR ALGUM ARTEISTA?

VAMOS COMEÇAR

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

MÚSICA

MÚSICA DE PASSARINHO

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ SE RECORDA DO CANTO DOS PASSAROS? VAMOS FAZER UMA PESQUISA SOBRE OS PASSAROS DA SUA REGIÃO!

UM GRUPO DE PASSAROS É UM ALBUM QUE APRESENTA CARAC. TERRESTRES DAS ÁREAS DE UMA REGIÃO. ALGUNS NOMEIOS MANDAM QUE SEU NOME IDENTIFICAÇÃO DE ÁREAS DO BRASIL.

EM CADA CANTO, UM PASSARINHO

CONHECENDO OS PASSAROS

1. PERGUNTE A PESSOAS DA SUA FAMÍLIA, DO BARRIO ONDE VOCÊ MOROU OU DA ESCOLA EM QUE ESTUDA O NOME DOS PASSAROS QUE ELAS CONHECEM.
2. PESQUISE NA INTERNET OU EM UMA BIBLIOTECA INFORMAÇÕES SOBRE ESSES PASSAROS E OUTROS PASSAROS DA SUA REGIÃO. PROCURE IMAGENS Desses PASSAROS E SONS DO CANTO DELAS.

IMITANDO O CANTO DOS PASSAROS

1. ESCOLHA DOS PASSAROS ENTRE OS QUE VOCÊ PESQUISOU. OUÇA COM ATENÇÃO O CANTO DELAS TENTANDO PERCEBER OS DIFERENTES SONS.
2. PROCURE IMITAR ESSES SONS USANDO APENAS A SUA VOZ. MOSTRE SUA IMITACÃO PARA A TURMA!
3. AGORA, VOCÊ E OS COLEGAS VÃO SE COMUNICAR COMO SE FOSSEM PASSAROS. DIVIDAM-SE EM TRÊS GRUPOS. CADA GRUPO VAI IMITAR O CANTO DE UM PASSARO.
4. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI APONTAR PARA OS GRUPOS, INDICANDO EM QUE ORDEM A ATIVIDADE VAI ACONTECER. FIQUE ATENTO PARA NÃO PERDER A SUA VEZ!

OS PASSAROS SE COMUNICAM?

OS SERES HUMANOS E OS PASSAROS TÊM ALGUMAS CARAC. TERRESTRES EM COMUM: A CAPACIDADE DE FAZER SONS VOCÁIS. O CENISTA GREN JARVIS, DA UNIVERSIDADE DUKE, NOS ESTADOS UNIDOS, DESCOBRIU QUE, QUANDO O SER HUMANO SE COMUNICA E MUITO PASSELA COM A DE UM PASSARO QUANDO ESTE SE COMUNICA POR MEIO DO CANTO, PORTANTO, O CANTO DOS PASSAROS É, NA REALIDADE, UM TIPO DE SE COMUNICAR!

PARA APLICAR

CONHECENDO OS PASSAROS DA SUA REGIÃO, VOCÊ VAI FAZER UMA PESQUISA SOBRE OS PASSAROS DA SUA REGIÃO. PROCURE IMAGENS Desses PASSAROS E SONS DO CANTO DELAS.

HORA DA REFLEXÃO

- O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE OS PASSAROS DA SUA REGIÃO?
- VOCÊ JÁ TINHA PENSADO JETENDO NÓS DIFERENTES CANTOS DE PASSAROS?
- VOCÊ ACHOU DIFÍCIL IMITAR O SOM DOS PASSAROS? POR QUÊ?

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.

QUE ARTE É ESSA?

A RAINHA PROCURA, DA CIA. DO QUINTAL É UM ESPETÁCULO QUE UTILIZA JOGOS DE IMPROVISO.

A PEÇA ACONTECE EM UM TABULEIRO DE XADREZ E CONTA A HISTÓRIA DE UMA RAINHA QUE PERDEU O SEU REINO. DE TODAS AS PEÇAS DO XADREZ, SOBREVIVEM APENAS A RAINHA E UM PEÃO, SEU FEL ESCULPIRO.

PARA COMPLETAR AS PEÇAS DO SEU REINO, A RAINHA FAZ TESTES PARA CONSTATAR TORRES, BOSPOS, CAVALELOS E FIELOS.

QUEM APARECE PARA FAZER ESSES TESTES SÃO OS PALHAÇOS, QUE SE CANDIDATAM PARA O SERVIÇO DE BORO DA CORTE. OS PALHAÇOS TEM A DIFÍCIL TAREFA DE ALEGRIAR A RAINHA POR MEIO DE DESAFIOS ENIGMÁTICOS.

ASSIM, DURANTE A PEÇA, OS PALHAÇOS REALIZAM ALGUNS JOGOS DE IMPROVISO COMO PARTE DA HISTÓRIA. NO FINAL DO ESPETÁCULO, O PÚBLICO ELIGE QUAL PALHAÇO JOGOU MELHOR E SERÁ CONTRARIADO PELA RAINHA.

A RAINHA SE DIVERTI COM AS PALHAÇADAS E TAMBÉM RECUPERA SUA IMAGINAÇÃO E SUA CORAGEM, ENCONTRANDO UM FIM PARA SUA SOLIDÃO.

DE OLHO NA ARTE

1. OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS.
1. DESCREVA O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO NA FOTO DA PEÇA TEATRAL A RAINHA PROCURA. PESTE ATENÇÃO NAS ROUPAS, NAS PESSOAS, NOS OBJETOS E NO ESPAÇO.
2. NESTA PEÇA, DIVERSAS CENAS ACONTECEM POR MEIO DE JOGOS DE IMPROVISO. ALGUM ELEMENTO DA IMAGEM FAZ REFERÊNCIA A ALGUM JOGO?
3. DIDI PALHAÇOS PARTICIPAM DESSA PEÇA. VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICÁ-LOS? JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE VER PALHAÇOS ATUANDO?
4. COMO VOCÊ IMAGINA QUE ACONTECE UM JOGO DE IMPROVISO NO TEATRO?

OS QUE É IMPROVISO?

IMPROVISO NO TEATRO É QUANDO UM ATOR, UMA ATRIZ OU UM GRUPO DE ATORES INVENTAM A CENA NO MOMENTO EM QUE ESTÃO ATUANDO.

SITUAÇÕES, PERSONAGENS, FALAS E GESTOS SÃO CRIADOS ENQUANTO A APRESENTAÇÃO ACONTECE. POR ISSO, UM IMPROVISO É IMPROVISO DE SER IMPROVISO.

QUANDO BRINCAMOS DE FAZ DE CONTA COM BONECOS, ESTAMOS IMPROVISANDO. TUDO É INVENTADO NA HORA, DURANTE A BRINCADERA.

ALÉM DISSO, SE ESTAMOS BRINCANDO COM MARIAS PEDRAGA, ESSA BRINCADA É COLETIVA, OU SEJA, TODOS IMPROVISAM JUNTOS A HISTÓRIA DA BRINCADERA.

GLOSSÁRIO

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

DE OLHO NA ARTE

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

4

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- **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.

COMO É FEITA ESSA ARTE?
OS GRÃOS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



EXISTEM MUITAS MANEIRAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. COMO VÍDEO, A ARTE DOS GRÃOS E DAS GRÃOS FAZ PARTE DA TRADIÇÃO ORAL. NESSE TIPO DE TRADIÇÃO, AS PALAVRAS SÃO FUNDAMENTAIS.

ANTES DE CONTAÇÃO UMA HISTÓRIA, VOCÊ DEVE SE PERGUNTAR:

- EU CONFIÇO NEM A HISTÓRIA QUE CONTO?
- SE O QUE TODAS AS PALAVRAS USADAS NA HISTÓRIA SIGNIFICAM?
- TODOS ENTENDEM AQUELO QUE ESTOU CONTOANDO?

POR ISSO, OS GRÃOS E AS GRÃOS CONSIDERAM A PALAVRA SEU INSTRUMENTO DE TRABALHO.

ALÉM DAS PALAVRAS, ESTES ARTISTAS UTILIZAM OUTRA LINGUAGEM ARTÍSTICA PARA CONTAÇÃO SUAS HISTÓRIAS: A MÚSICA.

**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.

DICAS

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


VAMOS EXPERIMENTAR

NESTA SEÇÃO VOCÊ VAI EXPERIMENTAR DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA!

VAMOS EXPERIMENTAR

NAS AULAS DE ARTES VISUAIS, VOCÊ APRENDEU QUE OS ARTISTAS PODEM SE INSPIRAR EM OBRAS CRIADAS POR OUTRAS PESSOAS PARA CRIAR SEUS TRABALHOS. AGORA, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO SE INSPIRAR NO TRABALHO DE RYANNE NEUENSCHWANDER PARA CRIAR UMA OBRA UTILIZANDO OBJETOS DO COTIDIANO.

CONSTRUÇÕES PARA UMA CIDADE IMAGINÁRIA



CHEGOU A HORA DE CONSTRUIR UMA CIDADE INTERA! **ATENÇÃO PARA COM A CRIAR EM UM MOMENTO.**

1. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, SELECIONEM DIFERENTES OBJETOS DO COTIDIANO, COMO EMBALAGENS DE PRODUTOS E ALIMENTOS, CANETAS, BORRACHAS, TAMPA DE GARRAFAS E TUDO MAIS D QUE SUA IMAGINAÇÃO PERMITIR.
2. SEPAREM OS MATERIAIS QUE VÃO UTILIZAR PARA CONSTRUIR A MAQUETE.
3. COMECEM COM AS PARTES MAIORES E, AOS POUCOS, ACRESCEM DETALHES COM AS PEÇAS MENORES.
4. ALIEMOS OS COLADOS E REJUNTADOS AD QUE VÃO CONSTRUIR ESTA ATIVIDADE EXIGE MUITO CUIDADO COM CADA PARTE COLOCADA, PARA NÃO DEMONSTRAR O TRABALHO.
5. QUANDO A CIDADE ESTIVER PRONTA, CONVERSEM SOBRE AS CONSTRUÇÕES QUE FEZEM. DO QUE CADA UM MAIS GOSTOU NA CIDADE?
6. POR FIM, COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, FOTOGRAFEM A MAQUETE DE MANEIRA ORIENTADA. VOCÊS PODÃO GUARDAR ESSE REGISTRO NO PORTFÓLIO OU CRIAR UMA EXPOSIÇÃO DESSAS FOTOGRAFIAS.

HORA DA REFLEXÃO

NESTE BLOCO VOCÊ CONHECEU UM POUCO A OBRA DE RYANNE NEUENSCHWANDER E EXPERIMENTOU FAZER ARTE COM OBJETOS COTIDIANOS. CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE ESTAS QUESTÕES:

- O QUE VOCÊ DESCOBRIU NESTA ALIA SOBRE CONVERSAS E INSPIRAÇÕES ENTRE ARTISTAS?
- QUAL FOI O SEU MAIOR DESAFIO AO CRIAR UMA CONSTRUÇÃO USANDO OBJETOS DO COTIDIANO?

VAMOS FALAR SOBRE...

RECICLAGEM

PARA CONSTRUIR A MINIAUTURA E A MAQUETE, VOCÊ TRABALHOU COM EMBALAGENS E OUTROS OBJETOS DE LIXO COMUM NO DIA A DIA. A MAIOR PARTE DESSOS MATERIAIS PODERIA ACABAR NO LIXO, MAS, AO USÁ-LOS EM SUA MINIAUTURA E MAQUETE, VOCÊ OS RECICLOU! A RECICLAGEM É MUITO IMPORTANTE PARA O MEIO AMBIENTE PORQUE DIMINUI A QUANTIDADE DE LIXO PRODUZIDO.

POR ISSO, DESCARTE O LIXO CORRETAMENTE, SEPARANDO O QUE PODE SER RECICLADO DO QUE NÃO PODE. ASSIM, TODO ESSE MATERIAL PODE SE TRANSFORMAR EM COISAS NOVAS: SE OBRAS DE ARTE, A BOUTE E SACOLAS.

PRODUZA UM POUCO MAIS SOBRE RECICLAGEM E DESCUBRA COMO VOCÊ PODE AJUDAR NESSE PROCESSO!

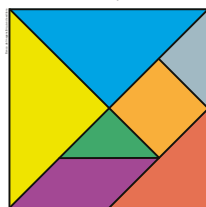
VAMOS FALAR SOBRE...

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

CONECTANDO SABERES

FORMAS DE MUITAS FORMAS

NESTA UNIDADE, VAMOS COMO A ARTE TRANSFORMAR AS FORMAS DO MUNDO. VOCÊ CONHECE O TANGRAM? ELE É UMA QUEBRA-CABEÇA MUITO ANTIGO DE ORIGEM CHINESA. SUAS PEÇAS PODEM SER COMBINADAS DE VÁRIAS MANEIRAS, DANDO ORIGEM A MUITAS REPRESENTAÇÕES. NA CHINA, O TANGRAM TAMBÉM É CONHECIDO COMO "AS SETE PEÇAS INTELIGENTES".



NINGUÉM SABE REALMENTE COMO O TANGRAM FOI CRIADO, MAS EXISTEM MUITAS LENDAS. UMA DELAS CONTA QUE UM HOMEM DEIXOU CAIR NO CHÃO UM ESPELHO, QUE SE QUEBROU EM SETE PEÇAS. PARA SUA SURPRESA, O HOMEM PERCEBEU QUE, COM OS CACOIS DO ESPELHO, PODERIA FORMAR DIVERSAS FORMAS, COMO ANIMAIS, PLANTAS, PESSOAS, OBJETOS, LETRAS, NÚMEROS E MUITAS OUTRAS COISAS.

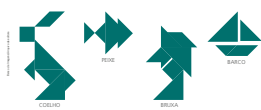
AS 7 PEÇAS DO TANGRAM SÃO FIGURAS GEOMÉTRICAS.



1. COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA E USANDO PAPEL VEGETAL, REPRODUZA A IMAGEM DO TANGRAM DA PÁGINA ANTERIOR.
2. RECORTE AS PEÇAS E MONTE AS CONFORME AS IMAGENS A SEGUIR.



3. OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. ELAS NÃO TÊM A DIFERENCIAÇÃO DE CORES DAS PEÇAS DO TANGRAM. MONTE A QUE VOCÊ ACHAR MAIS DIFÍCIL.



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
- INDIVIDUAL
- 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

ARTE DE TODOS OS JEITOS 8

ARTES VISUAIS – AS FORMAS DAS COISAS

- CONHECER A TÉCNICA DA FROTAGEM E FAZER ARTE USANDO ESSE JEITO DE DESENHAR

VAMOS COMEÇAR 10
FROTAGEM

QUE ARTE É ESSA? 12
ADOLESCÊNCIA RELÂMPAGO, UMA
FROTAGEM DE MAX ERNST

COMO É FEITA ESSA ARTE? 15
EXPLORANDO A FROTAGEM

VAMOS EXPERIMENTAR 16
LINHAS, FORMAS E INVENÇÃO

MÚSICA – MÚSICA DE PASSARINHO

- INVESTIGAR O CANTO DOS PÁSSAROS E CONHECER UMA MÚSICA INSPIRADA NESSE CANTO

VAMOS COMEÇAR 18
EM CADA CANTO, UM PASSARINHO

QUE ARTE É ESSA? 20
A MÚSICA QUE IMITA O CANTO DOS
PÁSSAROS

COMO É FEITA ESSA ARTE? 22
OS SONS GRAVES E AGUDOS

VAMOS EXPERIMENTAR 24
SONS PARA O UIRAPURU

DANÇA – MEXENDO-SE PELO ESPAÇO

- PESQUISAR FORMAS E JEITOS DE DANÇAR PELO ESPAÇO

VAMOS COMEÇAR 26
ONDE EU ESTOU
PARA ONDE EU VOU
COMO EU VOU

QUE ARTE É ESSA? 30
RETINA, DO CAMALEÃO GRUPO DE DANÇA

COMO É FEITA ESSA ARTE? 32
OS NÍVEIS DO ESPAÇO
O SENTIDO DO MOVIMENTO

VAMOS EXPERIMENTAR 34
MOVENDO AS SOMBRAS
SIGA O MESTRE!

TEATRO – SOMBRAS NO TEATRO

- PESQUISAR E EXPERIMENTAR O TEATRO DE SOMBRAS

VAMOS COMEÇAR 36
OLHA A SOMBRA!

QUE ARTE É ESSA? 38
A CORTINA DA BABÁ, DO GRUPO SOBREVENTO
COMO É FEITA ESSA ARTE? 40
O TEATRO DE SOMBRAS

VAMOS EXPERIMENTAR 42
TEATRO DE SOMBRAS COM VARETAS

ARTES VISUAIS – ARTE E MATERIAIS DO COTIDIANO

- CRIAR ARTE COM MATERIAIS DO COTIDIANO

VAMOS COMEÇAR 46
ESCOLA EM MINIATURA

QUE ARTE É ESSA? 48
CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES,
DE RIVANE NEUENSCHWANDER

COMO É FEITA ESSA ARTE? 51
CRIAR UMA COMPOSIÇÃO PARA FAZER UMA
FOTOGRAFIA

VAMOS EXPERIMENTAR 52
CONSTRUÇÕES PARA UMA CIDADE
IMAGINÁRIA

VAMOS FALAR SOBRE... 53
RECICLAGEM

CONECTANDO SABERES 54
FORMAS DE MUITAS FORMAS





UNIDADE 2

ARTE E TRANSFORMAÇÃO..... 56

ARTES VISUAIS – ARTE QUE TRANSFORMA O ESPAÇO

- **CONHECER A ARTE DA DOBRADURA E TRANSFORMAR UM ESPAÇO DA ESCOLA USANDO ESSA FORMA DE ARTE**
- VAMOS COMEÇAR** 58
DOBRAR PAPEL PARA FAZER ARTE
- QUE ARTE É ESSA?** 60
O CICLO LUNAR, DE MADEMOISELLE MAURICE
- VAMOS FALAR SOBRE...** 62
CONSERVAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO
- COMO É FEITA ESSA ARTE?** 63
DOBRADURA E PINTURA NA ARTE DE RUA
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 64
DOBRADURA E TRANSFORMAÇÃO

MÚSICA – O SOM DAS COISAS

- **RECONHECER E EXPLORAR OS SONS DOS AMBIENTES**
- VAMOS COMEÇAR** 66
PAISAGENS SONORAS
- QUE ARTE É ESSA?** 68
CONCERTO PARA MÁQUINA DE ESCREVER
- COMO É FEITA ESSA ARTE?.** 71
RECONHECENDO OS SONS
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 72
RECONHECENDO UMA PAISAGEM SONORA
A PAISAGEM SONORA EM MOVIMENTO

DANÇA – QUANDO A BRINCADEIRA VIRA DANÇA

- **DANÇAR COM INSPIRAÇÃO EM DIVERSAS BRINCADEIRAS**
- VAMOS COMEÇAR** 74
BEXIGAS NO AR
- QUE ARTE É ESSA?** 76
O TAL DO QUINTAL, DA BALANGANDANÇA CIA.
- COMO É FEITA ESSA ARTE?** 78
DANÇA COMO BRINCADEIRA
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 80
EQUILIBRANDO BEXIGAS NO CORPO
BRINCANDO COM O ESPAÇO

TEATRO – JOGANDO COM O TEATRO

- **EXPLORAR DIFERENTES JOGOS TEATRAIS**
- VAMOS COMEÇAR**..... 82
JOGO DO NÓ
QUEM COMEÇOU?
- QUE ARTE É ESSA?** 84
A RAINHA PROCURA, DA CIA. DO QUINTAL
- COMO É FEITA ESSA ARTE?.** 87
JOGOS TEATRAIS
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 88
ENTREVISTA DA RAINHA
CONTANDO UMA HISTÓRIA NO IMPROVISO

ARTES VISUAIS – QUANDO UMA COISA VIRA OUTRA NA ARTE

- **OBSERVAR ESCULTURAS EM MADEIRA E FAZER ESTUDOS PARA ESCULTURAS**
- VAMOS COMEÇAR**..... 92
OBSERVAR, PERCEBER, DESENHAR
- QUE ARTE É ESSA?** 94
AS ESCULTURAS DE VÉIO
- COMO É FEITA ESSA ARTE?.** 98
A TRANSFORMAÇÃO DA MADEIRA EM ESCULTURA
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 100
ESTUDOS PARA ESCULTURAS EM MADEIRA

ARTES INTEGRADAS – ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

- **CONHECER E PRATICAR A ARTE DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS**
- VAMOS COMEÇAR**..... 102
PALAVRAS E HISTÓRIAS
- QUE ARTE É ESSA?** 104
GRIÔS E GRIOAS: A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA
- COMO É FEITA ESSA ARTE?.** 106
OS GRIÔS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
- VAMOS EXPERIMENTAR**..... 108
O CESTO DE OBJETOS
UMA HISTÓRIA COLETIVA

- **CONECTANDO SABERES** 110
BRINCANDO COM LINHAS

BIBLIOGRAFIA 112



Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Conhecer e explorar a técnica da frotagem; explorar formas, linhas e texturas no desenho por meio de um trabalho com frotagem.
- **Música:** Investigar a relação da música com o canto dos pássaros; reconhecer e desenvolver a percepção para sons de diferentes alturas.
- **Dança:** Pesquisar e explorar diferentes formas de utilizar o espaço na dança; relacionar espaço e movimento em dança.
- **Teatro:** Conhecer e explorar técnicas do teatro de sombras.
- **Artes visuais:** Explorar e utilizar diferentes materiais de uso cotidiano para a criação de obras visuais.

As perguntas desta abertura têm o objetivo de identificar e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e sensibilizá-los para o tema da unidade. Neste caso, abordamos o campo de experiência definido por traços, sons, cores e formas, explorando suas manifestações em cada linguagem artística. Assim, as proposições e os debates giram em torno das possibilidades expressivas dos sons, das formas e dos movimentos.

Para despertar também a curiosidade da turma em relação ao aprendizado, 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, construindo relações entre a imagem e os temas debatidos.

No universo escolar, pretende-se promover o convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais. A disciplina Arte tem papel importante nesse processo, ao possibilitar o contato com as diferentes linguagens artísticas, bem como ao desenvolver o senso crítico e o conhecimento de si, dos outros e do entorno.

Para o processo de alfabetização nas múltiplas linguagens artísticas, é muito importante que não se solidifique um

UNIDADE

1

ARTE DE TODOS OS JEITOS

NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- CONHECER A TÉCNICA DA FROTAGEM E FAZER ARTE USANDO ESSE JEITO DE DESENHAR.
- INVESTIGAR O CANTO DOS PÁSSAROS E CONHECER UMA MÚSICA INSPIRADA NESSE CANTO.
- PESQUISAR FORMAS E JEITOS DE DANÇAR PELO ESPAÇO.
- PESQUISAR E EXPERIMENTAR O TEATRO DE SOMBRAS.
- CRIAR ARTE COM MATERIAIS DO COTIDIANO.

CONVERSE COM OS COLEGAS.

1. VOCÊ TEM ALGUMA MÚSICA PREFERIDA? ONDE VOCÊ OUVIU ESSA MÚSICA? PODE ENSINÁ-LA PARA OS COLEGAS?
2. HÁ ALGUM DESENHO, FILME, LIVRO OU HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE QUE VOCÊ GOSTA MUITO? POR QUÊ?
3. VOCÊ SE INTERESSA POR ALGUM ARTISTA?

8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



critério muito rígido a respeito do que é arte. Ao contrário, as aulas de Arte objetivam trabalhar o amplo universo cultural do estudante, que envolve diversas manifestações estéticas. Durante este debate inicial, é fundamental ampliar a noção de arte, abrangendo o cotidiano da turma, com suas referências culturais particulares, com cada experimentação, obra e artista pesquisado em sala de aula.

1. Peça aos estudantes que cantem as músicas de que se lembrarem e, se possível, as ensinem

para os colegas. Valorize cada uma das músicas apresentadas como manifestações legítimas do universo cultural da turma.

2. Depois de elencar algumas músicas que fazem parte do cotidiano da turma, amplie o debate para o universo cultural das crianças. O objetivo aqui é mapear o repertório cultural da turma, considerando as inúmeras manifestações culturais próprias das comunidades de que os estudantes fazem parte e ►►



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

► que compõem seu cotidiano de vivências e aprendizados.

É comum que os estudantes de uma mesma classe compartilhem os mesmos desenhos, programas televisivos, álbuns de figurinhas e todo tipo de produto cultural. Elenque esse repertório, perguntando por que acham que compartilham esse repertório. Não faça nenhum juízo de valor a respeito das preferências de cada um e anote na lousa as manifestações, os objetos e os produtos

culturais que mobilizam a turma. O objetivo não é construir um critério de gosto, mas, sim, afirmar que, embora cada estudante tenha um gosto particular, há manifestações culturais que são compartilhadas por todos por pertencerem ao campo simbólico de determinada comunidade.

3. Essa pergunta pretende retomar com a turma as formas de arte exploradas no primeiro semestre, fazendo um exercício de memória, associando-o com o repertório cultural próprio das crianças.

Se houver estudantes que não participaram das aulas do primeiro semestre, valorize as diferentes experiências e assinale pontos de contato entre as experiências relatadas, se possível. O objetivo é consolidar a ideia de que, em Arte, todas as manifestações que participam do campo cultural da turma são válidas, considerando tanto as obras de artistas explorados nas aulas de Arte como as manifestações culturais com que a turma se relaciona no cotidiano.

Sugestão

- DIEGUES, I. *Arte brasileira para crianças*. Rio de Janeiro: Cobiago, 2016.

Esse livro convida o leitor a explorar os últimos 100 anos da história da Arte brasileira, através de um conjunto de 100 artistas. Cada artista é apresentado com uma de suas obras, um pouco da sua história e uma proposta de atividade, com ilustrações passo a passo.

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

O foco deste bloco é a investigação de traços e formas pela experiência de exploração de dois procedimentos: a frotagem com elementos variados, capturando as linhas principais de elementos ao esfregar a ponta do lápis sobre uma folha de papel que cobre um elemento, e a criação de figuras e formas usando frotagem de superfícies.

Frotagem

O objetivo principal desta atividade é propor aos estudantes uma experiência de investigação das formas das coisas por meio das linhas e dos contornos que ficam marcados no papel, ainda sem introduzir o conceito de linha (que ocorrerá nos volumes 3 e 4 desta coleção).

A técnica da frotagem é um procedimento simples de esfregar o lápis ou o giz de cera sobre a folha de papel (que cobre uma superfície, um elemento natural ou um objeto), marcando no papel as linhas e texturas da superfície em que ele está apoiado.

Desenhando a folha de uma planta

Para este exercício, os estudantes vão precisar de folhas de plantas com diferentes formatos e texturas, papel para desenhar, giz de cera, lápis de escrever ou de cor. Esta é uma atividade individual que pode gerar discussões coletivas. Lembre-se de que a organização do material pode contribuir para a valorização estética do exercício e do espaço de trabalho.

Distribua folhas de papel aos estudantes e leia as etapas 1 a 3 da atividade, demonstrando como devem fazer o procedimento. Depois peça a eles que respondam às perguntas da etapa 4.

Nesse momento, discuta as formas, as linhas e as texturas que estão pre-

ARTES VISUAIS


AS FORMAS DAS COISAS

VAMOS COMEÇAR

EXISTEM MUITOS JEITOS DE DESENHAR TUDO AQUILO QUE CONHECEMOS. HOJE, VAMOS EXPERIMENTAR A FROTAGEM, UM JEITO DE DESENHAR TÃO RÁPIDO E COM TANTOS DETALHES, QUE PARECE ATÉ UM TRUQUE DE MÁGICA. PASSANDO UM LÁPIS OU UM GIZ DE CERA SOBRE UMA FOLHA DE PAPEL, VOCÊ VAI FAZER APARECER O DESENHO DO QUE ESTÁ ATRÁS DO PAPEL!

FROTAGEM

DESENHANDO A FOLHA DE UMA PLANTA



DESENHO DE UMA FOLHA DE PLANTA COM A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DA FROTAGEM.

1. TRAGA PARA A AULA UMA FOLHA DE PLANTA. VOCÊ PODE ENCONTRÁ-LA PROCURANDO NO CHÃO DE UM JARDIM, DE UMA PRAÇA OU DE UM PARQUE. NÃO ARRANQUE A FOLHA DE UMA PLANTA.
2. COLOQUE A FOLHA DA PLANTA EMBAIXO DE UM PAPEL.
3. SEGURE FIRME O PAPEL E ESFREGUE (SEM USAR MUITA FORÇA) O LÁPIS OU O GIZ DE CERA NA ÁREA SOBRE A FOLHA DA PLANTA. AOS POUCOS, A SUA FOLHA VAI APARECER DESENHADA NO PAPEL.

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

sentes na folha e apareceram no desenho. Não é preciso aprofundar esses conceitos, mas a vivência pedagógica e a conversa em torno das percepções do desenho serão muito importantes para preparar o grupo para aprendizagens posteriores.

O objetivo é criar um repertório de experiências plásticas, sensoriais e manuais que possa ser acessado em anos posteriores, de acordo com o amadurecimento e a ampliação de vocabulário dos estudantes, observando as diferenças entre os desenhos e ex-

plorando um vocabulário de palavras qualificadoras: mais largo, mais alto, mais detalhado, com linhas retas, com linhas curvas, etc. Essa experiência aprofunda o exercício anterior na medida em que pede aos estudantes que exercitem e apliquem de forma crítica as palavras que conhecem para caracterizar as imagens criadas.

Desenhando uma moeda

Para este exercício, os estudantes vão precisar de moedas de diferentes tamanhos, papel, giz de ►►

4. AO TERMINAR, OBSERVE A FOLHA DESENHADA NO PAPEL E COMPARE COM A FOLHA DA PLANTA. EM QUE ELAS SÃO PARECIDAS? EM QUE ELAS SÃO DIFERENTES?
5. TROQUE SUA FOLHA DE PLANTA COM UM COLEGA E REPITA O EXERCÍCIO EM OUTRO PAPEL.
6. AO TERMINAR, OBSERVE O NOVO DESENHO E COMPARE COM O ANTERIOR. EM QUE ELAS SÃO PARECIDAS? EM QUE ELAS SÃO DIFERENTES?

DESENHANDO UMA MOEDA



Fotografias: Sérgio Datta/Arquivo de editores

1. COLOQUE UMA MOEDA EMBAIXO DE UM PAPEL.
2. SEGURE FIRME O PAPEL E SINTA COM OS DEDOS ONDE ESTÁ A MOEDA. ESFREGUE (SEM USAR MUITA FORÇA) O LÁPIS OU O GIZ DE CERA NA ÁREA DA MOEDA.
3. AO TERMINAR, OBSERVE O DESENHO E COMPARE-O COM A MOEDA. EM QUE ELAS SÃO PARECIDAS? EM QUE ELAS SÃO DIFERENTES?
4. VIRE A MOEDA E REPITA O EXERCÍCIO NA MESMA FOLHA DE PAPEL.
5. TIRE A MOEDA DEBAIXO DO PAPEL E TENDE DESENHAR UM DOS LADOS DELA, USANDO O LÁPIS.
6. AO TERMINAR, CONVERSE COM UM COLEGA SOBRE O QUE FIZERAM, COMPARANDO OS TRÊS DESENHOS.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ CONHECIA ESSA MANEIRA DE DESENHAR? SE JÁ CONHECIA, COM QUEM VOCÊ APRENDEU A DESENHAR ASSIM? **A**
- O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE DESENHAR: A FOLHA DA PLANTA OU A MOEDA? POR QUÊ? **B**
- QUE OUTRO OBJETO PODERIA SER DESENHADO DESSA MANEIRA? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO? **C**

11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► cera, lápis de escrever ou de cor. Esclareça que eles devem repetir o que fizeram com a folha da planta, mas agora usando uma moeda. Demonstre novamente como proceder.

Chame a atenção para o modo como esse jeito de desenhar permite reproduzir o desenho e a forma regular da moeda, gerando círculos perfeitos que dificilmente seriam realizados à mão livre. Diferencie um desenho que tenta “copiar” a moeda das imagens geradas pela frotagem.

O objetivo é conhecer diferentes modos de desenhar e as preferências de cada estudante, em uma fase em que costumam explorar o desenho de forma mais livre e narrativa e começam a se interessar por desenhos que guardam maior semelhança com seu referente.

Hora da reflexão

- A.** É muito comum que as crianças brinquem de desenhar e aprendam a fazer frotagem com os familiares. Converse sobre como as crianças aprendem coisas fora da escola. No caso daquelas que não conheciam essa maneira de desenhar, valorize a ideia de que podemos aprender a desenhar de muitos jeitos diferentes.
- B.** O objetivo é que os estudantes pensem sobre a diferença entre as formas de um elemento natural e as de um elemento criado pelo ser humano. Chame a atenção deles para as diferenças entre as formas naturais e as criadas por máquinas: será que existem duas folhas iguais em uma mesma árvore? Será que existem moedas de um mesmo tipo com diferenças de tamanho ou de formato? Valorize esse momento como exercício de reflexão sobre as percepções.
- C.** Ao perguntar sobre outros materiais, você estimula as crianças a considerar as possibilidades que as superfícies podem oferecer para a prática da frotagem, tanto em relação ao tamanho e formato das peças como em relação à textura de suas superfícies. Aproveite os desdobramentos dessa pergunta para conduzir com a turma um mapeamento de materiais que possam ser explorados na atividade da seção **Vamos experimentar** deste bloco.

Portfólio

A criação do portfólio é importante para que as produções e pesquisas dos estudantes fiquem registradas, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas experimentações. Além disso, é uma ferramenta de acompanhamento pedagógico eficaz. Converse com os estudantes sobre a importância de guardar os trabalhos antes de dar início às atividades e oriente-os sobre a melhor maneira de organizar esses trabalhos. Se possível, separe alguns portfólios de artistas para mostrar ao grupo (existem diversos portfólios desse tipo disponíveis na internet). Veja mais sobre isso no item **Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte** deste Manual.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

O exercício de leitura da imagem ajuda a preparar os estudantes para explorar a técnica da frotagem a fim de criar outros tipos de imagem, além daquelas que apenas reproduzem a forma de um objeto ou de um elemento natural. Eles poderão criar composições ao final deste bloco.

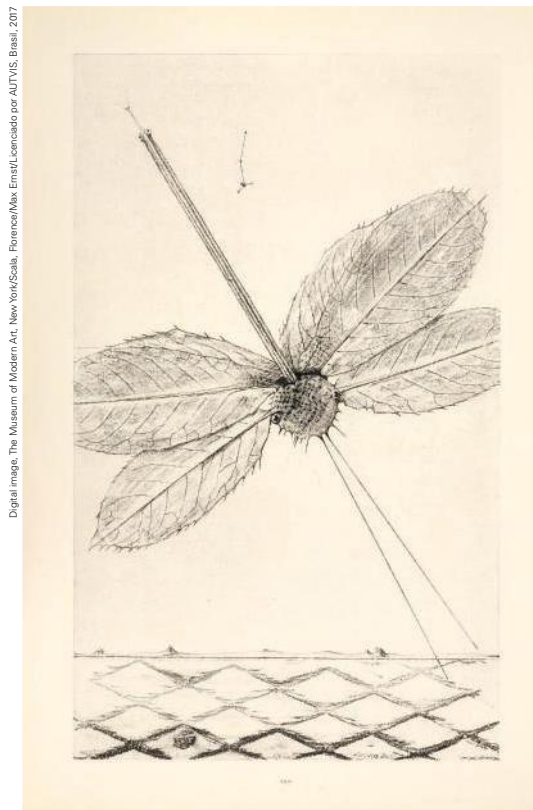
De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes. Ressalte a importância de respeitar a vez de cada um se manifestar, lembrando que ouvir é tão importante quanto falar.

1. É possível que surjam interpretações do desenho como um inseto voador sobrevoando um lago ou o mar. Valorize as respostas dos estudantes, perguntando o que mais a figura poderia ser, de modo que entendam que, nesse caso, não há resposta totalmente correta nem totalmente errada. Comente que o artista chamou o desenho de *Adolescência relâmpago* para nos lembrar de como alguns períodos da vida passam rápido.
2. Convide a turma a explorar os detalhes da imagem que podem indicar o lugar onde está a criatura alada. Peça aos estudantes que tentem interpretar ou dizer o que podem ser a textura da parte de baixo da imagem, que contém a rede de losangos, e as pequenas elevações logo acima dessa rede, as quais podem ser interpretadas como montanhas ao longe. Valorize o momento de busca por sentidos porque nesta faixa etária o estudante já está mais acostumado a visualizar fotografias e cenas de filmes que mostram paisagens, e esse repertório também pode se relacionar com as memórias do lugar onde mora ou dos lugares por onde já passou.

QUE ARTE É ESSA?

ADOLESCÊNCIA RELÂMPAGO, UMA FROTAGEM DE MAX ERNST



Digital image. The Museum of Modern Art, New York/Scala, Firenze/Max Ernst/Licenciado por AUTVIS, Brasil, 2017

ADOLESCÊNCIA RELÂMPAGO, DE MAX ERNST, 1926. (FROTAGEM, 42,8 cm x 25,8 cm). MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA), ESTADOS UNIDOS.

DE OLHO NA ARTE

- OBSEVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS. *Respostas pessoais.*
1. O QUE VOCÊ VÊ NESSE DESENHO?
 2. O DESENHO MOSTRA ALGO REAL OU INVENTADO? POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
 3. ESSA OBRA FOI FEITA DO MESMO JEITO QUE VOCÊ FEZ OS DESENHOS DA FOLHA DA PLANTA E DA MOEDA. QUE OBJETOS O ARTISTA PODE TER USADO PARA CRIAR ESSAS FORMAS?

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Conduza a conversa de modo a voltar a atenção dos estudantes para as asas, que parecem folhas de plantas. Daí em diante, explore outras áreas do desenho para ver se alguém reconhece a forma arredondada como um miolo de flor e as hastes como caules. Pergunte que tipo de material pode ter sido usado para criar a textura abaixo da criatura voadora. Caso ninguém chegue a conclusões, sugira grades de galinheiro, redes de colocar frutas e outras referências que

sejam comuns em sua localidade. O objetivo desta etapa do trabalho é convidar os estudantes a relacionar o que estão vendo com o que acabaram de fazer no exercício anterior, em que desenharam a folha e a moeda com a técnica da frotagem, e a perceber que, por meio dessa técnica, é possível compor outros desenhos.

A OBRA QUE VOCÊ VIU FOI FEITA PELO ARTISTA ALEMÃO MAX ERNST (1891-1976). ELE NASCEU NA CIDADE DE BRÜHL, NA ALEMANHA, E COMEÇOU A PINTAR AOS 18 ANOS.

MAX ERNST PINTAVA, DESENHAVA E FAZIA ESCULTURAS. EM SUAS OBRAS, ELE EXPERIMENTAVA NOVOS JEITOS DE FAZER ARTE E MUITAS VEZES CRIAVA IMAGENS DE COISAS E SERES QUE NÃO EXISTEM NA VIDA REAL, COMO A QUE APARECE NA OBRA **ADOLESCÊNCIA RELÂMPAGO**.

NA IMAGEM ABAIXO, PODEMOS VER O ARTISTA COM ALGUMAS DE SUAS PINTURAS EM SEU ATELIÊ, LUGAR ONDE FAZIA SUAS OBRAS.



MAX ERNST EM SEU ATELIÊ EM PARIS, FRANÇA, EM 1952.

🗨️ OBSERVE A IMAGEM DO ARTISTA E CONVERSE COM A TURMA E O PROFESSOR OU A PROFESSORA. **Respostas pessoais.**

- O QUE VOCÊ PERCEBE NA IMAGEM DO ATELIÊ DO ARTISTA: É UM ESPAÇO GRANDE OU PEQUENO? CLARO OU ESCURO? **A**
- VOCÊ GOSTARIA DE TRABALHAR EM UM LUGAR COMO ESSE? POR QUÊ? **B**

UMA DAS OBRAS MAIS CONHECIDAS DE MAX ERNST CHAMA-SE **HISTÓRIA NATURAL**. ESSA OBRA É UM ÁLBUM QUE REÚNE 34 DESENHOS QUE O ARTISTA FEZ UTILIZANDO A TÉCNICA DA FROTAGEM. A OBRA **ADOLESCÊNCIA RELÂMPAGO** É UM DOS DESENHOS QUE FAZEM PARTE DESSE ÁLBUM.

Explore com os estudantes a imagem de Max Ernst em seu ateliê. Observem juntos os objetos, as obras e o próprio artista no local, buscando informações visuais que possam ser reconhecidas pelo grupo. Comente que ateliê é um dos lugares em que os artistas podem trabalhar, mas que há artistas que trabalham em diferentes espaços, por exemplo, em suas próprias casas, em universidades.

É importante ressaltar que há diversas maneiras de trabalhar com arte e que a aula de Arte pode ser o espaço em que as atividades sejam inspiradas na vivência de muitas dessas formas.

A. Apesar de não ser possível ver a totalidade do ateliê na imagem, pode-se ter a impressão de que é um local grande, com espaço para criar e guardar trabalhos de diferentes tamanhos. Além disso, percebe-se que é um local claro. Se o grupo tiver dificuldade em perceber isso na fotografia, estimule a formulação de hipóteses sobre como seria um lugar adequado para trabalhar com arte.

B. Estimule os alunos a se imaginarem como artistas e produzindo muitas obras de arte. Pergunte: Que tipo de arte gostariam de produzir? Como seria o espaço de trabalho de vocês?

Converse com os estudantes também sobre os sentidos do nome da obra *História Natural*. Destaque que o formato de álbum é usado comumente entre biólogos para reunir desenhos e estudos e chame a atenção para o fato de o artista ter explorado materiais naturais (como madeira e pedras) para criar imagens de seres imaginários.

Comente também a maneira como a palavra “história” foi usada pelo artista explorando os significados dela: história como ciência (como na disciplina de História) e história como invenção (como nas histórias da literatura ou da mitologia).

13

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Max Ernst

Max Ernst (1891-1976) foi um pintor alemão que transitou por vários movimentos artísticos ao longo da vida. Foi um dos fundadores do Dadaísmo (1919), movimento que propunha destruir todos os valores estéticos vigentes até então.

O artista também participou ativamente do Surrealismo, rompendo com essa estética definitivamente em 1954.

Em seus quadros de cores brilhantes, representava diversos elementos, unindo vários símbolos para expressar seu subjetivismo. Assim como em suas colagens, as esculturas mesclavam objetos cotidianos a blocos de cimento, que depois o artista fundia em bronze.

O objetivo do exercício que encerra esta seção é levar os estudantes a buscar texturas semelhantes, mas não se preocupe em apresentar o conceito de textura (que será estudado no volume 3 desta coleção).

Para preparar o grupo para a introdução dos conceitos, é importante que os estudantes busquem, de forma intuitiva, criar parâmetros pessoais de semelhanças, da mesma maneira como usam essa habilidade em jogos de quebra-cabeça ou jogos de identificar sete erros. O acúmulo de experiências sensoriais ligadas à percepção de linhas e formas que caracterizam as texturas será fundamental para o domínio posterior do conceito. Sua participação nesse exercício é portanto fundamental, seja apontando semelhanças e diferenças entre as texturas que podem ser observadas nas imagens, seja nomeando essas diferenças, seja caracterizando-as com adjetivos. Outro aspecto importante nessa tarefa é a criação de hipóteses sobre que objetos ou coisas poderiam ter sido usados para fazer texturas parecidas com as da obra.

 A SEGUIR, VOCÊ ENCONTRA MAIS ALGUNS DESENHOS DO ÁLBUM **HISTÓRIA NATURAL**.

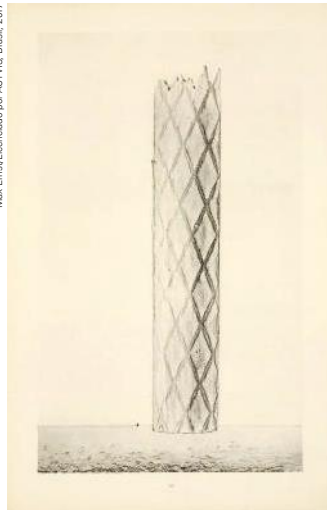
1. PROCURE SEMELHANÇAS ENTRE OS DESENHOS.
2. DEPOIS, PINTE COM UMA MESMA COR TODAS AS PARTES QUE ACHAR PARECIDAS NAS TRÊS IMAGENS.
3. MOSTRE O TRABALHO AOS COLEGAS E EXPLIQUE O QUE VOCÊ DESCOBRIU.



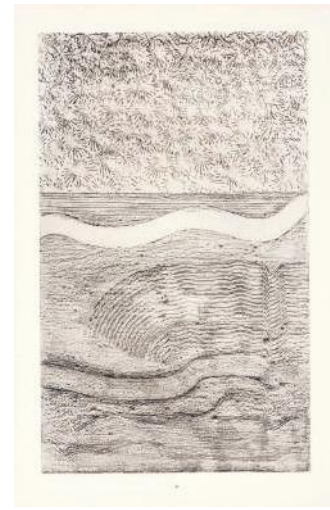
Bpk - Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin/Scala, Florence/Max Ernst/Max Ernst/Licenciado por AUTV/S, Brasil, 2017

OS PAMPAS, DE MAX ERNST, 1926. (FROTAGEM, 26 cm x 36 cm). MUSEU SPRENGEL, HANOVER, ALEMANHA.

Bpk - Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin/Scala, Florence/Max Ernst/Max Ernst/Licenciado por AUTV/S, Brasil, 2017



ELE VAI CAIR LONGE DAQUI, DE MAX ERNST, 1926. (FROTAGEM, 42,9 cm x 25,6 cm). MUSEU SPRENGEL, HANOVER, ALEMANHA.



Bpk - Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin/Scala, Florence/Max Ernst/Max Ernst/Licenciado por AUTV/S, Brasil, 2017

O XALE DE FLORES CONGELADAS, DE MAX ERNST, 1926. (FROTAGEM, 42,8 cm x 26 cm). MUSEU SPRENGEL, HANOVER, ALEMANHA.

14

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

No *site* do Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) é possível visualizar as trinta e quatro frotagens que compõem o álbum *História Natural*, de Max Ernst. Disponível em: <www.moma.org/collection/works/portfolios/10056?locale=pt&page=1&direction=> (acesso em: 11 dez. 2017).

COMO É FEITA ESSA ARTE?

EXPLORANDO A FROTAGEM



Max Ernst – um filme de Peter Schamoni (Alemanha, 1991) (Alamy Stock Photo)

NA IMAGEM, PODEMOS VER MAX ERNST TRABALHANDO COM A TÉCNICA DA FROTAGEM. A CENA FAZ PARTE DE UM DOCUMENTÁRIO SOBRE A VIDA E A OBRA DO ARTISTA. CENA DE **MAX ERNST – UM FILME DE PETER SCHAMONI**, ALEMANHA, 1991.

A FROTAGEM É UM JEITO DE DESENHAR QUE FOI DESENVOLVIDO POR MAX ERNST. ELE COLOCOU UMA FOLHA DE PAPEL SOBRE UM PISO DE MADEIRA E ESFREGOU UM PEDAÇO DE CARVÃO SOBRE ELA.

AS MARCAS DA MADEIRA E AS LINHAS ENTRE AS TÁBUAS SURGIRAM NA FOLHA, FORMANDO UM DESENHO. O ARTISTA GOSTOU DO QUE VIU E PERCEBEU QUE PODERIA FAZER ISSO USANDO MATERIAIS DIFERENTES.

FLORESTA PETRIFICADA,
DE MAX ERNST, 1929.
(FROTAGEM, 74 cm x 98 cm).
MUSEU NACIONAL DE ARTE
MODERNA, CENTRO GEORGES
POMPIDOU, PARIS, FRANÇA.



Bridgeman Images/Getty Images/Max Ernst/Leornado por AUVIS, Brasil, 2017

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

O objetivo dessa abordagem é conversar com a turma sobre a técnica da frottagem e seus usos possíveis para criar desenhos de coisas que existem ou de coisas que eles próprios inventem.

Para ampliar o repertório visual dos estudantes, você pode fazer uma pesquisa, buscando por outros artistas que trabalharam ou trabalham com frottagem.

Recomendamos também que você faça algumas folhas com frotagens de texturas diversas para que as crianças possam tomar contato com frotagens reais, além de verem imagens de trabalhos de artistas ou as frotagens de suas próprias.

Em seguida, você pode falar sobre as possibilidades de criação de imagens de coisas que não existem, traçando paralelos com as criaturas que as crianças costumam imaginar quando estão brincando. Retome, então, a obra de Max Ernst estudada neste bloco e comente o uso da imaginação pelo artista para criá-la.

Agora que os estudantes já fizeram frottagem de coisas que existem, viram o trabalho de Max Ernst e passaram pela experiência de leitura e interpretação do desenho dele, você pode comentar que aquela criatura do desenho do artista foi resultado do trabalho de sua imaginação. Max Ernst inventou uma criatura alada que não existe, assim como geralmente as crianças fazem quando estão brincando.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Linhas, formas e invenção

Material: giz de cera ou lápis de cor, objetos que todos possam usar ao mesmo tempo, como folhas, moedas, chaves, cascas de árvore planas, tecidos, barbantes, peças de crochê até o tamanho máximo da mão das crianças, gravetos finos, galhos finos, etc.

Explorando as formas e as linhas dos objetos

Apresente a proposta de criar uma coleção de formas registradas por meio da frotagem de objetos pré-selecionados por você.

Durante a conversa preparatória, peça que explorem os objetos com o tato e depois registrem aquilo que sentiram com seus dedos escrevendo e usando a técnica de desenho da frotagem. Peça que usem uma cor diferente para cada elemento desenhado.

Explique o passo a passo para os estudantes e, enquanto eles fazem a atividade, circule pela sala, auxiliando-os no que for preciso. Por fim, deixe que compartilhem suas obras.

VAMOS EXPERIMENTAR

VOCÊ APRENDEU UM POUCO SOBRE A FROTAGEM E DESCOBRIU QUE É POSSÍVEL INVENTAR MUITAS COISAS COM ELA.

AGORA, VOCÊ VAI IMAGINAR UM SER QUE NÃO EXISTE E FAZER SEU PRÓPRIO DESENHO USANDO A FROTAGEM.

LINHAS, FORMAS E INVENÇÃO

EXPLORANDO AS FORMAS E AS LINHAS DOS OBJETOS

1. ESCOLHA QUATRO OBJETOS PARA DESENHAR USANDO A FROTAGEM. PROCURE OBJETOS COM CARACTERÍSTICAS DIFERENTES.
2. PEGUE O PRIMEIRO OBJETO. COM AS MÃOS, SINTA SUA FORMA, SEU CONTOURNO E SUA TEXTURA.
3. COMO É ESSE OBJETO? POR EXEMPLO: ELE É DURO, MACIO, LISO, ÁSPERO, LEVE, PESADO?
4. PEGUE UMA FOLHA DE PAPEL E ESCREVA TODAS AS CARACTERÍSTICAS QUE CONSEGUIR OBSERVAR NESSE OBJETO.
5. NA MESMA FOLHA, FAÇA A FROTAGEM DO OBJETO E VEJA SE APÓS O DESENHO VOCÊ CONSEGUE OBSERVAR OUTRAS CARACTERÍSTICAS QUE NÃO TINHA VISTO ANTES. ESCREVA ESSAS NOVAS CARACTERÍSTICAS NA FOLHA.
6. REPITA O EXERCÍCIO COM CADA UM DOS OBJETOS: OBSERVE-O, ESCREVA SUAS CARACTERÍSTICAS NO PAPEL, FAÇA UMA FROTAGEM E TENDE ENCONTRAR NOVAS CARACTERÍSTICAS DO OBJETO APÓS O DESENHO.



16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

DESENHANDO O SER IMAGINÁRIO

1. AGORA VOCÊ VAI CRIAR UM SER IMAGINÁRIO POR MEIO DA FROTAGEM.
2. PENSE NAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DESSE SER.
ELE É GRANDE OU PEQUENO? AS LINHAS DO CORPO DELE SÃO RETAS OU CURVAS? QUAL É A TEXTURA DAS PARTES DO CORPO DELE?
3. DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO SER QUE VOCÊ QUER CRIAR, ESCOLHA NOVOS OBJETOS PARA FAZER A FROTAGEM.
4. USANDO A TÉCNICA DA FROTAGEM, DESENHE UMA CABEÇA E UM CORPO. SE QUISER, COMBINE PARTES DE DIFERENTES ANIMAIS, COMO ASAS, RABOS E ANTENAS.
5. OBSERVE O DESENHO DOS COLEGAS E MOSTRE O SEU A ELES. O QUE ELES TÊM DE DIFERENTE?
6. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, VOCÊ E SUA TURMA PODEM COLAR OS DESENHOS EM ALGUM ESPAÇO DA SALA DE AULA.
7. OBSERVEM O RESULTADO DESSA EXPOSIÇÃO E CONVERSEM SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA.



Letícia/Arquivo de Editora

 **PORTFÓLIO**
GUARDE SEU TRABALHO!

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

NESTE BLOCO VOCÊ CONHECEU O TRABALHO DO ARTISTA ALEMÃO MAX ERNST E EXPLOROU A TÉCNICA DA FROTAGEM, QUE FOI DESENVOLVIDA POR ELE. REFLITA AGORA SOBRE ESTAS QUESTÕES.

- O QUE VOCÊ APRENDEU FAZENDO O DESENHO DO SER IMAGINÁRIO QUE VOCÊ INVENTOU? O QUE ACHOU DESSE JEITO DE DESENHAR? **A**
- O QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO NA MANEIRA COMO O ARTISTA MAX ERNST INVENTOU A FROTAGEM? **B**

PARA LER

FABRIQUETA DE IDEIAS, DE KÁTIA CANTON. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2013.
NESSE LIVRO, VOCÊ ENCONTRA MAIS ATIVIDADES COMO ESSA QUE ACABOU DE FAZER.

17

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Desenhando o ser imaginário

Apresente aos estudantes a proposta de criar um ser imaginário usando até três elementos diferentes para fazer as partes de seu corpo. A ideia é ocupar o espaço com: a cabeça, o corpo e as partes do corpo, como asas e rabo.

Durante a conversa preparatória, valorize as diversas linhas, formas e texturas que podem ser exploradas pela turma, mostrando alguns exemplos possíveis e retomando a coleção de texturas feita na etapa anterior.

Incentive as crianças a utilizar o conhecimento que adquiriram na atividade anterior para compor a criatura. Esclareça que não há limites para a criação delas, não há certo nem errado, não há bonito nem feio. Deixe que se expressem livremente.

Enquanto os estudantes estão produzindo suas obras, circule pela sala, motivando-os e auxiliando-os no que for preciso. Quando terminarem, permita que troquem os desenhos e conversem sobre suas criaturas com os colegas.

Hora da reflexão

- A.** O objetivo desta questão é que as crianças articulem, retomem e sintetizem suas vivências pessoais de aprendizagem durante a realização dos exercícios de desenho. Trata-se de uma oportunidade de reflexão sobre as técnicas apreendidas e de como utilizar objetos do cotidiano para produzir arte. Além disso, à medida que manifestam sua opinião, estão também reafirmando seus gostos, sua identidade e seu modo de ver o mundo, o que torna esse momento ainda mais precioso.
- B.** A questão pretende dar aos estudantes a possibilidade de refletir sobre os processos de criação para além das aulas de Arte, focando na história do artista apresentado no bloco. O objetivo pedagógico é possibilitar que as crianças reforcem a ideia de que os artistas fazem arte de muitas maneiras diferentes, indo além do que aprendem na escola com seus mestres.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).

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

Vamos começar

O objetivo deste bloco é proporcionar a vivência do conceito de altura. Assim, o canto dos pássaros será um estímulo para a percepção das nuances de altura. Na prática musical, a capacidade de imitação é um elemento fundamental. Imitar o canto dos pássaros será a experiência norteadora para que os estudantes possam perceber as diferenças entre sons agudos e graves, um dos parâmetros sonoros explorados nesta etapa.

Em cada canto, um passarinho

Conhecendo os pássaros

Converse com os estudantes sobre os pássaros que eles conhecem. Dependendo da região em que vivem, eles podem conviver com pássaros na própria natureza. Também é possível que tenham aves de estimação. Aproveite a oportunidade para que compartilhem seus conhecimentos sobre elas. Pergunte, ainda, se eles se lembram do canto dos pássaros que costumam ouvir nos arredores da escola. Para a pesquisa de imagens e de espécies, recomendamos os sites: <passarinhando.com.br/index.php> e <<https://sobrebreospassaros.com.br>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

Você também pode buscar cantos dos pássaros identificados pela turma em um site de busca de vídeos. Recomendamos o link <<https://sobrebreospassaros.com.br/ouvir-e-baixar-canto-de-passaros-silvestres/>>. Acesso em: 29 ago. 2017. O link apresenta o canto dos pássaros catalogados e organizados por espécie. É possível fazer *download* dos áudios para reproduzir em sala de aula no formato mais adequado para você e sua turma.

MÚSICA

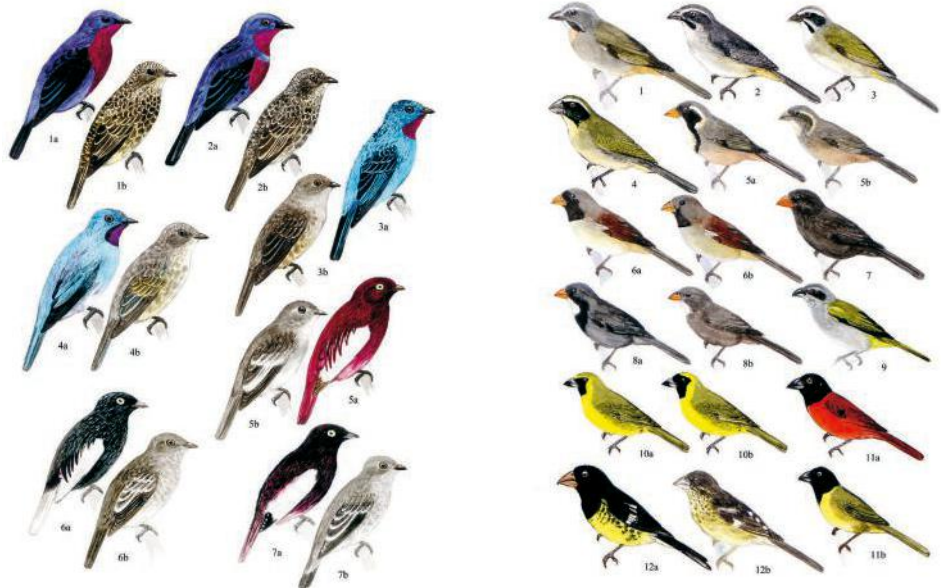
MÚSICA DE PASSARINHO

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ JÁ REPAROU NO CANTO DOS PÁSSAROS?

VAMOS FAZER UMA PESQUISA SOBRE OS PÁSSAROS DA SUA REGIÃO!

Guia completo para identificação das aves do Brasil — Aves passeriformes (vol. 2) Editora Vento Verde



UM GUIA DE PÁSSAROS É UM ÁLBUM QUE APRESENTA CARACTERÍSTICAS DAS AVES DE UMA REGIÃO. ACIMA VEMOS IMAGENS DE UM GUIA PARA IDENTIFICAÇÃO DE AVES DO BRASIL.

EM CADA CANTO, UM PASSARINHO

CONHECENDO OS PÁSSAROS

1. PERGUNTE A PESSOAS DA SUA FAMÍLIA, DO BAIRRO ONDE VOCÊ MORA OU DA ESCOLA EM QUE ESTUDA O NOME DOS PÁSSAROS QUE ELAS CONHECEM.
2. PESQUISE NA INTERNET OU EM UMA BIBLIOTECA INFORMAÇÕES SOBRE ESSES PÁSSAROS E OUTROS PÁSSAROS DA SUA REGIÃO. PROCURE IMAGENS DESSES PÁSSAROS E SONS DO CANTO DELES.

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

IMITANDO O CANTO DOS PÁSSAROS

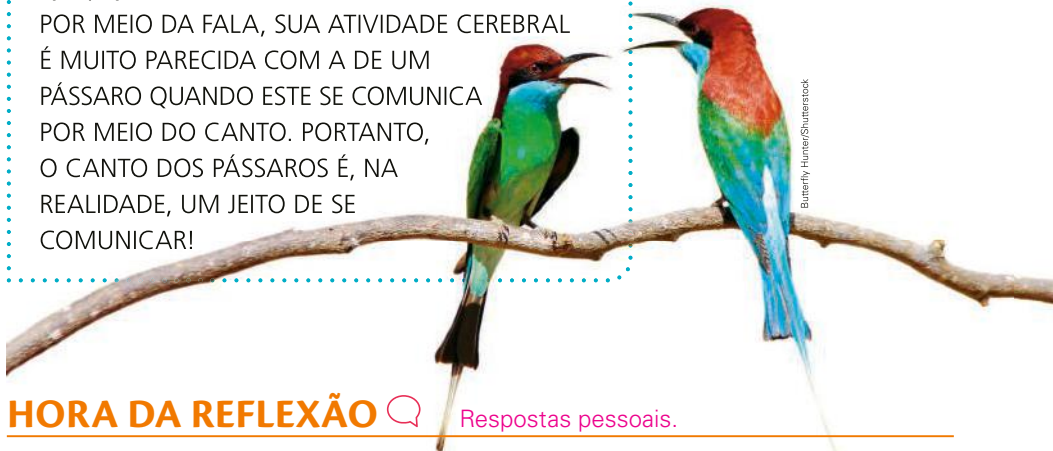
1. ESCOLHA DOIS PÁSSAROS ENTRE OS QUE VOCÊ PESQUISOU. OUÇA COM ATENÇÃO O CANTO DELES TENTANDO PERCEBER OS DIFERENTES SONS.
2. PROCURE IMITAR ESSES DOIS CANTOS USANDO APENAS A SUA VOZ. MOSTRE SUA IMITAÇÃO PARA A TURMA!
3. AGORA, VOCÊ E OS COLEGAS VÃO SE COMUNICAR COMO SE FOSSEM PÁSSAROS. DIVIDAM-SE EM TRÊS GRUPOS. CADA GRUPO VAI IMITAR O CANTO DE UM PÁSSARO.
4. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI APONTAR PARA OS GRUPOS, INDICANDO EM QUE ORDEM A ATIVIDADE VAI ACONTECER. FIQUE ATENTO PARA NÃO PERDER A SUA VEZ!

OS PÁSSAROS SE COMUNICAM?

OS SERES HUMANOS E OS PÁSSAROS TÊM UMA CARACTERÍSTICA EM COMUM: A CAPACIDADE DE FAZER SONS VOCAIS. O CIENTISTA ERICH JARVIS, DA UNIVERSIDADE DUKE, NOS ESTADOS UNIDOS, DESCOBRIU QUE, QUANDO O SER HUMANO SE COMUNICA POR MEIO DA FALA, SUA ATIVIDADE CEREBRAL É MUITO PARECIDA COM A DE UM PÁSSARO QUANDO ESTE SE COMUNICA POR MEIO DO CANTO. PORTANTO, O CANTO DOS PÁSSAROS É, NA REALIDADE, UM JEITO DE SE COMUNICAR!

PARA ACESSAR

O PANTANAL BRASILEIRO É UMA DAS REGIÕES COM MAIS VARIEDADE DE PÁSSAROS NO MUNDO. NO *SITE GUIA DE AVES DO PANTANAL* VOCÊ PODE CONHECER ALGUMAS DESSAS AVES E OUVIR O CANTO DELAS. DISPONÍVEL EM: www.avespantanal.com.br/paginas/index.htm. ACESSO EM: 1ª NOV. 2017.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE OS PÁSSAROS DA SUA REGIÃO? **A**
- VOCÊ JÁ HAVIA PRESTADO ATENÇÃO NOS DIFERENTES CANTOS DE PÁSSAROS? **B**
- VOCÊ ACHOU DIFÍCIL IMITAR O SOM DOS PÁSSAROS? POR QUÊ? **C**

19

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Imitando o canto dos pássaros

Desperte a percepção da escuta das alturas. Pergunte se cada canto é igual o tempo todo ou se ficam mais finos ou mais grossos. Esses termos ajudam a aproximar a percepção dos estudantes para a altura, visto que nessa faixa etária são mais comuns ao repertório deles.

O aparelho vocal é um aliado na percepção das alturas. Imitar o canto dos pássaros com a voz orienta os estudantes a notar as diferentes sensações de reproduzir um som mais agudo ou mais grave. Reproduza o canto dos pássaros mais de uma vez e chame a atenção para a entonação das diferentes alturas, assinalando as nuances.

Organize a turma em três grupos e nomeie cada um de acordo com o pássaro escolhido. Faça uma regência clara da entrada e do corte de cada grupo e estabeleça momentos de diálogo entre os grupos. Alguns estudantes também podem reger a turma.

Hora da reflexão

- A. Recupere a pesquisa que os estudantes fizeram e pergunte se eles já haviam visto ou se já conheciam esses pássaros antes do trabalho em sala de aula. Deixe que compartilhem suas impressões sobre a pesquisa.
- B. Converse sobre a qualidade da escuta. Muitas vezes homogeneizamos um som quando o classificamos sem pensar em suas nuances. Um bom exemplo é o latido dos cachorros, pois, embora todos sejam cachorros, raças diferentes latem de modo diferente. Exemplifique latidos de cachorros de grande porte, que emitem som mais grave, e de cachorros de porte pequeno, que geralmente têm um latido mais agudo.
- C. É possível que os estudantes tenham dificuldade de reproduzir as nuances entre agudos e graves em cada canto, principalmente em cantos de pássaros em que a diferença entre as alturas seja muito pequena. Se essa dificuldade for contemplada na fala dos estudantes, frise que o mais importante agora é manter a escuta atenta para as diferenças entre os sons.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

Ouçã com a turma um trecho da obra "Uirapuru", de Villa-Lobos. Você pode encontrá-la por meio de um buscador na internet. Recomendamos o trecho disponível no *site* do Museu Villa-Lobos: <museuvillalobos.org.br/villalob/musica/uirapuru.htm>. Acesso em: 29 ago. 2017.

De olho na arte

1. Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências.
2. Ouça o trecho de "Uirapuru", de Villa-Lobos, com os estudantes e associe o tema tocado na flauta ao canto do pássaro que dá nome à obra. Investigue a relação entre o tema tocado na região aguda do instrumento e o canto do pássaro. Com essa associação, já estaremos introduzindo o conceito musical de altura.
3. Deixe que os estudantes compartilhem suas impressões e incentive-os a relacionar os sons que ouviram a outros sons que já conhecem.
4. Pergunte se já foram a algum concerto ou se já viram uma orquestra. Se possível, reproduza vídeos e mostre algumas fotos de uma orquestra. Sugerimos um trecho do vídeo da Orquestra Sinfônica da RTVE executando a obra "Uirapuru". Observe com os estudantes a quantidade de pessoas tocando, a quantidade de instrumentos, os diversos tipos de instrumento, entre outras características.
5. Apresente, com base na fotografia, alguns instrumentos comuns em uma orquestra, como violino, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarineta, entre outros. Concentre-se, nesse momento, em despertar a curiosidade da turma para os instrumentos. Os tipos de instrumento musical e sua classificação serão trabalhados no volume 3 desta coleção.

QUE ARTE É ESSA?

A MÚSICA QUE IMITA O CANTO DOS PÁSSAROS

PARA OUVIR

"UIRAPURU". VILLA-LOBOS. ORQUESTRA SINFÔNICA DE ODENSE BRIDGE, 2003. NESTE CD, VOCÊ PODE OUVIR ESTA E OUTRAS DUAS COMPOSIÇÕES DO ARTISTA.



UMA ORQUESTRA É COMPOSTA DE VÁRIOS MÚSICOS E DIFERENTES INSTRUMENTOS. NA FOTO, VEMOS A ORQUESTRA DA UNIVERSIDADE DO HAVAÍ, NOS ESTADOS UNIDOS, DURANTE UM ENSAIO DIRIGIDO PELO MAESTRO KEN STATON, EM HILO, NO HAVAÍ, EM 2005.

DE OLHO NA ARTE

OUÇA COM O PROFESSOR OU COM A PROFESSORA A OBRA "UIRAPURU" E CONVERSE COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**

1. ESSA OBRA É DO COMPOSITOR BRASILEIRO HEITOR VILLA-LOBOS. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DESSE COMPOSITOR?
2. "UIRAPURU" É O NOME DE UM PÁSSARO. VOCÊ ACHA QUE ALGUM DOS SONS DA MÚSICA LEMBRA O CANTO DE UM PÁSSARO?
3. O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO DURANTE A MÚSICA? POR QUÊ?
4. VOCÊ JÁ ASSISTIU A UMA ORQUESTRA TOCANDO?
5. OBSERVE A FOTO DA ORQUESTRA. VOCÊ RECONHECE ALGUM DOS INSTRUMENTOS QUE APARECEM NELA?

20

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

"Uirapuru"

É uma obra que caracteriza a linguagem orquestral do compositor e procura retratar a presença indígena e a riqueza da fauna e da flora brasileiras. A versão da lenda que serviu de base para a composição desse poema sinfônico conta a história de um pássaro que se transforma em um belo rapaz muito disputado pelas mulheres de sua tribo. Em um acesso de ciúmes, um outro rapaz indígena flecha o primeiro mortalmente. Este retoma sua forma de pássaro e se torna invisível. Assim, só é possível ouvir seu canto no silêncio da floresta.

HEITOR VILLA-LOBOS (1887-1959) FOI UM COMPOSITOR BRASILEIRO QUE CRIOU CERCA DE MIL OBRAS! ELE NASCEU NO RIO DE JANEIRO E APRENDEU A TOCAR OS PRIMEIROS INSTRUMENTOS COM SEU PAI. COM TREZE ANOS, INVENTOU SUA PRIMEIRA COMPOSIÇÃO, UMA MÚSICA CHAMADA “PANQUECA”.

QUANDO JÁ ERA UM COMPOSITOR CONHECIDO, HEITOR VILLA-LOBOS VIAJOU MUITO PELO BRASIL E APRENDEU MÚSICAS, HISTÓRIAS E LENDAS DO PAÍS. EM SUAS MÚSICAS, ELE BUSCAVA MOSTRAR UM POUCO DO QUE CONHECEU NESSAS VIAGENS.

VILLA-LOBOS COMPÔS MÚSICAS PARA APENAS UM INSTRUMENTO, COMO O VIOLÃO, E PARA GRUPOS DE INSTRUMENTOS, COMO UMA ORQUESTRA. AS MÚSICAS COMPOSTAS PARA ORQUESTRA SÃO CHAMADAS DE **SINFONIA**.

“UIRAPURU” É UMA DE SUAS SINFONIAS MAIS CONHECIDAS E FOI COMPOSTA EM 1917. NELA, VILLA-LOBOS TENTOU RECRIAR O AMBIENTE DA FLORESTA AMAZÔNICA, ONDE MORA O PÁSSARO UIRAPURU. A MÚSICA CONTA A LENDA DESSE PÁSSARO.



A SINFONIA “UIRAPURU”, DE HEITOR VILLA-LOBOS, JÁ FOI TOCADA POR ORQUESTRAS DE VÁRIOS LUGARES DO MUNDO. A IMAGEM AO LADO É A CAPA DO CD DE UMA GRAVAÇÃO DE “UIRAPURU” FEITA PELA ORQUESTRA SINFÔNICA DE ODENSE, CIDADE DA DINAMARCA. COMPLETAM O CD MAIS DUAS COMPOSIÇÕES DE VILLA-LOBOS: “BACHIANAS BRASILEIRAS” E “O IMPERADOR JONES”.

FORMEM DUPLAS E FAÇAM UMA PESQUISA SOBRE A LENDA DO UIRAPURU. PESQUISEM NA INTERNET OU EM ALGUMA BIBLIOTECA. DEPOIS, CONVERSEM SOBRE O QUE VOCÊS DESCOBRIRAM. **Respostas pessoais.**

- VOCÊ ENCONTROU HISTÓRIAS DIFERENTES DURANTE A PESQUISA? QUAIS ERAM AS DIFERENÇAS?
- VOCÊ JÁ CONHECIA ALGUMA HISTÓRIA SOBRE O UIRAPURU? SE CONHECIA, CONTE AO COLEGA COMO ERA ESSA HISTÓRIA E ONDE VOCÊ A APRENDEU.



ALÉM DE COMPOSITOR, VILLA-LOBOS TAMBÉM FOI MAESTRO. NA IMAGEM ACIMA, PODEMOS VÊ-LO DIRIGINDO UMA ORQUESTRA EM PARIS, NA FRANÇA, SEM DATA.

PARA VISITAR

O MUSEU VILLA-LOBOS, NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, PRESERVA E DIVULGA A OBRA DO COMPOSITOR. NO SITE VOCÊ PODE ENCONTRAR MUITAS INFORMAÇÕES SOBRE ESSE ARTISTA. DISPONÍVEL EM: <<http://museuvillalobos.org.br/museuvil/index.htm>>. ACESSO EM: 1ª NOV. 2017.

Leia o texto da seção com os estudantes e converse sobre a trajetória do compositor.

Caso haja possibilidade, organize uma visita ao Museu Villa-Lobos. O museu foi criado um ano após a morte do compositor por iniciativa de sua esposa Arminda Neves d’Almeida, apelidada “Mindinha”. O museu dedica-se à preservação e conservação do legado de Villa-Lobos em partituras, documentos e objetos. Também desenvolve projetos nas áreas de cultura e educação.

A visitação também pode ser feita virtualmente pelo *site* indicado no Livro do Estudante.

Atividade em dupla

A pesquisa sobre a lenda pode ser feita também por meio de conversas com pessoas mais velhas. Se mais de uma versão for encontrada pelos estudantes, aproveite a oportunidade para explicar a dinâmica da tradição oral e como esse tipo de história é transmitido de geração em geração.

Existem muitas histórias e crenças sobre esse pássaro. Em algumas regiões do país dizem que outros pássaros são enfeitados por seu canto e levados para o interior da floresta. Depois de morto, não somente seu corpo, mas também seu ninho, são considerados talismãs muito procurados. Pergunte se os estudantes conhecem outras curiosidades a respeito do uirapuru.

Sugestão

- ACIOLY, K. *Tuhu, o menino Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

Trata-se de um texto teatral da autoria de Karen Acioly. Você pode selecionar pequenos trechos para fazer uma leitura dramatizada com os estudantes, em que cada um pode representar um personagem.

21

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

■ Heitor Villa-Lobos (1887-1959)

Foi maestro e compositor, considerado expoente da música brasileira e ícone da educação musical no país. Ainda criança, Villa-Lobos começou a estudar o clarinete e o violoncelo com o pai. No Rio de Janeiro teve muito contato com as rodas de choro da cidade, o que despertou seu interesse pelo violão. Assim, articulou o conhecimento formal da música e sua prática com músicos populares. Essa característica desponta em toda sua obra.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Notação e registro musical (EF15AR16).

Como é feita essa arte?

Os sons graves e agudos

O conceito de altura será retomado e abordado como parâmetro musical e elemento constitutivo da música no volume 4 desta coleção. Neste momento inicial, a intenção é despertar nos estudantes a percepção do parâmetro sonoro, ou seja, a consciência de que existem sons com diferentes alturas. Para isso, vamos experimentar esse conceito por meio de referências corporais e da própria voz.

Peça aos estudantes que imitem o latido de um cachorro grande e o de um pequeno. Desperte a noção dos conceitos de grave e de agudo por meio da referência visual dos animais. Sugira que o cachorro grande late grosso/grave e o pequeno late fino/agudo. Peça a eles que tentem explicar a diferença entre os latidos. Muito provavelmente os termos grosso/fino aparecerão e, com base neles, será possível explorar os conceitos de grave e de agudo.

Esclareça que os sons grossos são denominados graves, ao passo que os sons finos são chamados de agudos. Ressalte que, quando se distingue um som do outro, estamos nos referindo à sua altura.

Atividade individual

As experiências a seguir são inspiradas no "Bingo de grave e agudo", elaborado pela autora Cecília Cavalieri França. Para saber mais, recomendamos: <<http://ceciliacavaliierfranca.com.br>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Este exercício exige memória musical dos estudantes e busca relacionar a altura a uma referência gráfica que remete à partitura tradicional. As linhas paralelas equivalem a pautas musicais simplificadas e começam a estabelecer uma coerência a respeito das formas pelas quais registramos uma música.

Você pode usar instrumentos musicais diversos que estejam disponíveis na escola, de preferência melódicos ou

COMO É FEITA ESSA ARTE?

OS SONS GRAVES E AGUDOS

VOCÊ CONSEGUE IMAGINAR E IMITAR O LATIDO DOS DOIS CÃES DA IMAGEM AO LADO?

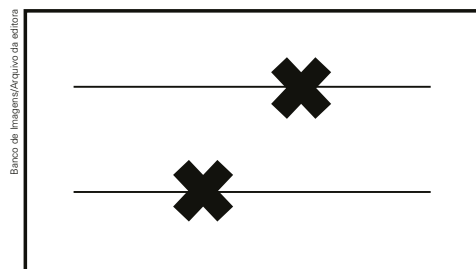
SÃO LATIDOS IGUAIS? QUAL VOCÊ ACHA QUE É A DIFERENÇA ENTRE ELLES?

OS SONS PODEM SER GROSSOS OU FINOS. OS SONS GROSSOS SÃO CHAMADOS DE **GRAVES**. OS SONS FINOS SÃO CHAMADOS DE **AGUDOS**.

OBSERVE OS CÃES NOVAMENTE. QUAL DELES VOCÊ ACHA QUE FAZ UM LATIDO GRAVE? E QUAL DELES FAZ UM LATIDO AGUDO?

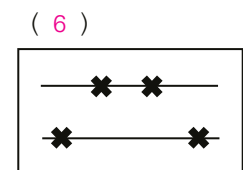
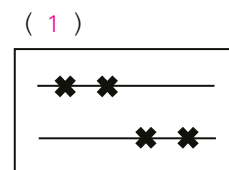
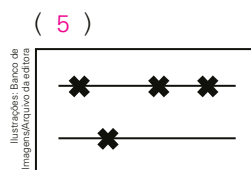
QUANDO FALAMOS EM SONS GRAVES OU SONS AGUDOS, ESTAMOS NOS REFERINDO À ALTURA DOS SONS. VAMOS EXPERIMENTAR ALGUNS JOGOS PARA ENTENDER ESSA CARACTERÍSTICA DOS SONS!

 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:



NESTE QUADRO ESTÃO REPRESENTADOS DOIS SONS. A MARCAÇÃO NA LINHA DE BAIXO REPRESENTA UM SOM GRAVE. A MARCAÇÃO NA LINHA DE CIMA REPRESENTA UM SOM AGUDO.

1. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI TOCAR SEQUÊNCIAS DE QUATRO SONS. ALGUNS SONS SERÃO AGUDOS. OUTROS SONS SERÃO GRAVES.
2. PRESTE BASTANTE ATENÇÃO NOS SONS E TENDE IDENTIFICAR QUAL QUADRO REPRESENTA A SEQUÊNCIA REPRODUZIDA.
3. COM UM LÁPIS, NUMERE OS QUADROS DE 1 A 6, DE ACORDO COM A ORDEM EM QUE OS SONS FORAM REPRODUZIDOS.



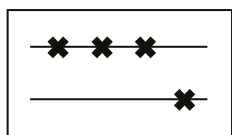
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

harmônicos, ou fazer essas sequências apenas cantando as notas. Caso use instrumentos, recomendamos que toque atrás de um biombo ou que cubra o instrumento com um papel ou pano durante a execução. Assim você neutraliza a referência visual da qual o estudante pode se valer.

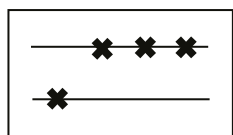
Ao corrigir o exercício, use novamente o recurso vocal. Pergunte aos estudantes quem acha que consegue cantar o que foi a primeira sequência; se algum deles se manifestar, garanta que cante a

sequência que numerou em cada rodada. Essa é uma ótima forma de mapear e avaliar a compreensão e a percepção dos estudantes para a altura.

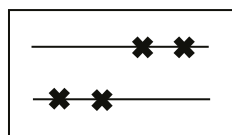
(2)



(3)



(4)

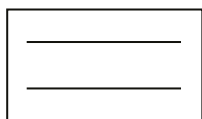


Ilustrações: Banco de Imagens/Arquivo da editora

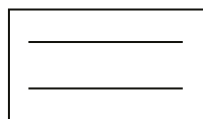
AGORA VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO CRIAR A ORDEM DOS SONS!

1. UM ESTUDANTE POR VEZ DEVE IR À FRENTE DA TURMA E FAZER QUATRO SONS, AGUDOS OU GRAVES, COM A VOZ OU UTILIZANDO ALGUM OBJETO DISPONÍVEL NA SALA DE AULA.
2. COPIE O MODELO DOS QUADROS ABAIXO NO CADERNO. ESCUTE COM ATENÇÃO E ANOTE A SEQUÊNCIA DOS SONS NOS QUADROS. DEPOIS, COMPARE COM OS RESULTADOS DA TURMA!

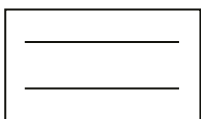
1



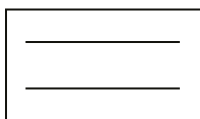
2



3



4



Ilustrações: Banco de Imagens/Arquivo da editora

AGORA, VAMOS BRINCAR DE "VIVO OU MORTO"!

VOCÊS CONHECEM ESSA BRINCADEIRA? VAMOS FAZER DE UM JEITO DIFERENTE: COM SONS GRAVES E SONS AGUDOS!



Ilustração: Banco de Imagens/Arquivo da editora

1. OUÇAM O SOM QUE O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI FAZER USANDO OS OBJETOS DA SALA.
2. OS SONS AGUDOS VÃO SER O "VIVO" E OS SONS GRAVES VÃO SER O "MORTO". ENTÃO, QUANDO OUVIREM UM SOM AGUDO, LEVANTEM-SE E, QUANDO OUVIREM UM SOM GRAVE, ABAIXEM-SE. MUITA ATENÇÃO!

23

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

Para saber mais sobre notação musical não tradicional na educação, procure:

- BRITO, T. A. O registro/a notação musical. In: _____. *Música na educação infantil* – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. p.177-186.
- 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).

Atividade em grupo (Ordem dos sons)

Agora que os estudantes estão mais familiarizados com a prática de identificar sons agudos e graves, permita que criem sequências. Escolha alguns estudantes para criar séries de quatro notas para a turma escrever, como em um ditado musical. Antes que o aluno escolhido toque ou cante a sequência que criou, peça que escreva a sequência que deseja tocar ou cantar e lhe mostre. Só assim você poderá saber se ele está tocando ou cantando o que realmente desejava e poderá corrigi-lo também. Dessa maneira, o espaço de criar a sequência é tão rico quanto o de escrevê-la no livro.

Garanta que os estudantes consigam compreender que o símbolo que está na linha de cima representa o som agudo e o que está na de baixo, o som grave. Essa é a base para o desenvolvimento da notação musical formal. Mesmo que eles não se apropriem da escrita formal, essa relação também é importante para a definição do conceito de altura.

Atividade em grupo (Vivo ou morto)

Pergunte aos estudantes quem já brincou de "vivo ou morto". É provável que a maioria diga que conhece a brincadeira. Comente que vocês farão uma brincadeira semelhante, mas, em vez de obedecerem aos comandos "vivo" ou "morto", eles serão substituídos por sons graves ou sons agudos. Explique como a brincadeira funciona e dê início ao jogo. Você pode cantar sons ou usar instrumentos como referências sonoras. Uma variação interessante é cantar uma música conhecida pelos estudantes em uma região bem aguda e outra bem grave e alternar as regiões no meio da música.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Processos de criação (EF15AR17).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

A história contada é livremente inspirada na lenda do pássaro uirapuru, de origem indígena. A ideia da atividade é seguir na percepção do registro grave e agudo por meio da associação deles aos personagens e a seus instrumentos. Se houver apitos e tambores disponíveis, é uma opção usá-los, mas a atividade funciona de forma bem interessante também com a voz.

Assim, a turma deverá criar um som agudo que represente Quaraçá e sua flauta e um som grave que represente o Cacique e seu tambor. A caracterização dos personagens e a ilustração ajudarão os estudantes a associar o som grave e o som agudo. Assim, antes de começar a atividade, pergunte a eles como seriam a voz e a fala de Quaraçá e como seriam a voz e a fala do Cacique. Incentive-os a criar com a voz registros agudos para Quaraçá e registros graves para o Cacique.

Em seguida, organize os estudantes em dois grupos; um deles será Quaraçá e o outro, o Cacique. Explique a eles que você vai contar a lenda do uirapuru e, à medida que seu personagem surgir na história, cada grupo deverá fazer o som correspondente:

- A. Apresentação de Quaraçá: grupo agudo;
- B. Apresentação do Cacique: grupo grave;
- C. Quaraçá transformando-se em uirapuru: grupo agudo;
- D. Cacique prepara a armadilha: grupo grave;
- E. Quaraçá e Cacique se encontram: grupos agudo e grave.

VAMOS EXPERIMENTAR

VOCÊ SE LEMBRA DO QUE PESQUISOU SOBRE A LENDA DO UIRAPURU? AGORA, VOCÊ VAI CONHECER MAIS UMA VERSÃO DESSA HISTÓRIA E AJUDAR O PROFESSOR OU A PROFESSORA A CONTÁ-LA!

SONS PARA O UIRAPURU 🎵

1. ESCUTEM A LENDA QUE O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI CONTAR. QUE SONS PODERIAM REPRESENTAR QUARAÇÁ? E QUE SONS PODERIAM REPRESENTAR O CACIQUE?
2. AGORA, FORMEM DOIS GRUPOS. O PRIMEIRO VAI FAZER SONS AGUDOS E O SEGUNDO VAI FAZER SONS GRAVES.
3. CADA VEZ QUE QUARAÇÁ APARECER, O GRUPO DOS AGUDOS DEVE FAZER OS SONS. QUANDO O CACIQUE APARECER, É A VEZ DO GRUPO DOS GRAVES FAZER OS SONS. CRIEM SONS DIFERENTES PARA TORNAR A HISTÓRIA MAIS INTERESSANTE!



A LENDA DO UIRAPURU

ERA UMA VEZ UM JOVEM INDÍGENA CHAMADO QUARAÇÁ. ELE ERA BEM MAGRINHO E ADORAVA ANDAR PELAS MATAS TOCANDO SUA FLAUTA DE BAMBU.

O SOM DA FLAUTA INVADIA A MATA, E OS ANIMAIS FICAVAM EM SILÊNCIO PARA OUVI-LO. TODOS GOSTAVAM DE ESCUTAR AQUELA MÚSICA.

UM DIA, O JOVEM QUARAÇÁ SE APAIXONOU POR ANAHÍ, A ESPOSA DO CACIQUE, O CHEFE DA TRIBO.

O CACIQUE ERA UM HOMEM FORTE, QUE SEMPRE TOCAVA SEU GRANDE TAMBOR PARA ESPANTAR OS MAUS ESPÍRITOS!

O DEUS TUPÃ, VENDO A TRISTEZA DE QUARAÇÁ POR CAUSA DE SEU AMOR IMPOSSÍVEL, RESOLVEU AJUDÁ-LO.

24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

ELE TRANSFORMOU QUARAÇÁ EM UM PEQUENO PÁSSARO COM UM BELO CANTO, CHAMADO UIRAPURU.

ASSIM, POR ONDE ANAHÍ PASSAVA, LÁ ESTAVA UIRAPURU CANTANDO PARA A SUA AMADA.

O CACIQUE TAMBÉM FICOU ENCANTADO COM O CANTO DO UIRAPURU E DECIDIU CAPTURÁ-LO. O CACIQUE FEZ UMA ARMADILHA NA FLORESTA E, ASSIM, FICOU FRENTE A FRENTE COM O UIRAPURU.

MAS O UIRAPURU CONSEGUIU VOAR PARA LONGE, DESPISTAR O CACIQUE E VOLTAR PARA OS BRAÇOS DE ANAHÍ.

O CACIQUE NUNCA MAIS FOI VISTO DEPOIS DESSE DIA. MUITOS DIZEM QUE ISSO FOI UM CASTIGO DO CURUPIRA, O PROTETOR DOS ANIMAIS DA FLORESTA...

TEXTO ELABORADO PELOS AUTORES DESTA COLEÇÃO.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

VOCÊ JÁ CONHECE O COMPOSITOR HEITOR VILLA-LOBOS E SUA COMPOSIÇÃO CHAMADA “UIRAPURU”. VOCÊ TAMBÉM JÁ SABE QUE CADA SOM TEM UMA ALTURA. REFLITA AGORA SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR.

- OS SONS QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS FIZERAM MUDARAM DE ALGUMA MANEIRA A LENDA DO UIRAPURU? COMO? **A**
- VOCÊ JÁ CONHECIA A PALAVRA **ALTURA**? SE SIM, EM QUE SITUAÇÃO VOCÊ JÁ OUVIU OU USOU ESSA PALAVRA? ELA TINHA O MESMO SIGNIFICADO? **B**
- VIMOS EXEMPLOS DE ANIMAIS QUE PRODUZEM SONS AGUDOS E SONS GRAVES. QUAIS OUTROS SONS DA NATUREZA SÃO MAIS GRAVES OU MAIS AGUDOS? **C**
- QUANDO OUVIR OUTROS SONS NO DIA A DIA, TENDE IDENTIFICAR SE SÃO AGUDOS OU GRAVES. DEPOIS, CONTE AOS COLEGAS O QUE VOCÊ OBSERVOU. **D**

25

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- Permita que os estudantes compartilhem suas impressões sobre a atividade que fizeram e auxilie-os a refletir sobre a maneira como os sons podem ter mudado a história. Frise que eles usaram o mesmo recurso que Villa-Lobos usou na obra “Uirapuru”, ou seja, associaram um som a um personagem. Incentive-os a dizer as razões pelas quais o som agudo representou Quaraçá e o som grave representou o Cacique, associando esses sons às características dos personagens.
- Provavelmente os estudantes vão comparar o parâmetro sonoro **altura** com o parâmetro que dimensiona o tamanho de alguém, como quando nos perguntam nossa altura. Nesse caso, faça um paralelo entre a altura de uma pessoa e a altura sonora, partindo da ideia de que ambos são formas de comparar e descrever pessoas ou sons.
- Deixe que compartilhem suas impressões com base em suas vivências. Dê sugestões de fenômenos e sons naturais.
- Peça que fiquem atentos aos sons que ouvem no dia a dia e organize uma roda de conversa sobre suas observações. Deixe que compartilhem suas impressões e ajude-os se houver alguma dúvida.

Atividade complementar

Se quiser aprofundar a vivência da altura, você pode fazer uma atividade com base em “Personnage à longues oreilles” (Personagem de longas orelhas) da obra *Le Carnaval des Animaux* (O Carnaval dos Animais), de Saint Sæens. Você a encontra facilmente, pelo título original, em uma pesquisa na internet. Essa peça brinca com saltos de notas agudas para notas graves e será um desafio interessante treinar a escuta dos estudantes.

Divida a turma em dois grupos, um para os sons graves e outro para os sons agudos. Um grupo deverá ficar de frente para o outro. Durante a reprodução da peça de Saint Sæens, cada grupo deverá levantar a mão quando ouvir um som agudo ou um som grave de acordo com seu grupo correspondente. Coloque a peça mais de uma vez para que os estudantes tenham algumas chances de perceber os saltos da música.

Ao final, revele o nome da música e sua tradução e pergunte se os estudantes associam os saltos musicais aos saltos do coelho.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR10).

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

Vamos começar

O foco das propostas deste bloco é a relação do movimento com o espaço. A percepção do espaço possibilita que os estudantes estabeleçam relações mais cuidadosas com os outros e consigo mesmos. Se eles forem capazes de voltar a atenção ao espaço, suas escolhas de movimento podem se tornar mais interessantes e complexas. Mas, para isso, é preciso treinar essa atenção que percebe ao mesmo tempo seu próprio corpo e o ambiente ao redor. Um exemplo muito simples dessa atenção se mostra nos jogos coletivos (futebol, basquete, vôlei). Nessas atividades, somos obrigados a trabalhar com nossa percepção expandida, pois os movimentos dos outros afetam nossa posição e nosso movimento no jogo. Isso se dá porque todos os jogadores relacionam-se o tempo todo no jogo. É essa mesma qualidade de percepção que buscamos explorar na relação com o movimento dançado.

Para ampliar os estudos a respeito da relação entre espaço e movimento, sugerimos como referência as obras do dançarino, coreógrafo e pedagogo húngaro Rudolf Laban (1879-1958).

O pensamento de Laban contribuiu para transformações radicais na linguagem da dança durante o século XX, sendo fundamental no desenvolvimento da dança moderna e grande influência na dança contemporânea. Pela riqueza e abrangência de seu sistema de análise de movimento, tornou-se uma referência muito importante para os estudos em dança no mundo todo.

Tomando as possibilidades do movimento humano e o espaço ao redor como elemento fundamental de seu sistema, Laban aponta a importância do movimento consciente e sua relação com diversos aspectos da vida humana, fazendo de seu modelo de análise uma busca pelo entendimento dos

DANÇA

MEXENDO-SE PELO ESPAÇO

VAMOS COMEÇAR

HÁ LUGARES PARA ONDE VAMOS QUASE TODOS OS DIAS, COMO A ESCOLA. EM GERAL, COSTUMAMOS FAZER SEMPRE UM MESMO CAMINHO PARA IR A ESSES LUGARES.

COM O TEMPO, NEM REPARAMOS MAIS O QUE ENCONTRAMOS AO IR DE UM LUGAR PARA OUTRO TODOS OS DIAS, NEM PENSAMOS EM MUDAR A DIREÇÃO QUE TOMAMOS.

MAS VOCÊ JÁ REPAROU QUE EXISTEM MODOS DIFERENTES DE IR DE UM LUGAR A OUTRO?

NA ARTE, MUITOS ARTISTAS TAMBÉM USAM FORMAS VARIADAS DE SE MOVER PELO ESPAÇO PARA FAZER CRIAÇÕES, COMO NA DANÇA.

NESTE BLOCO, VOCÊ VAI DESCOBRIR ALGUMAS FORMAS DE SE MOVER NO ESPAÇO!



26

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

diversos elementos que compõem o movimento como forma de aumentar a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta.

ONDE EU ESTOU

VOCÊ CONSEGUE SE LOCALIZAR NO ESPAÇO?

ESCOLHA UM LUGAR NA SALA DE AULA. VÁ ATÉ ESSE LUGAR E OLHE AO REDOR. ENTÃO, RESPONDA A ESTAS PERGUNTAS. **Respostas pessoais.**

1. O QUE ESTÁ À SUA FRENTE?

2. O QUE ESTÁ ATRÁS DE VOCÊ?

3. O QUE ESTÁ DO SEU LADO ESQUERDO?

4. O QUE ESTÁ DO SEU LADO DIREITO?

5. ALGUM OBJETO ESTÁ BEM PERTO DE VOCÊ? QUAL?

6. CITE UM OBJETO QUE ESTÁ BEM LONGE DE VOCÊ.

NA PÁGINA SEGUINTE, VOCÊ VAI EXPERIMENTAR CAMINHOS DIFERENTES PARA IR DE UM LUGAR A OUTRO.



Biv, Saitika/Arquivo da editora

27

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- LABAN, R. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
Uma das principais obras que aborda de maneira geral os aspectos do sistema de Laban.
- RENGEL, L. P.; MOMMENSOHN, M. *O corpo e o conhecimento: dança educativa*. São Paulo: FDE, 1992. p. 99-109. (Série Ideias, n. 10).
Análise dos princípios básicos do pensamento de Laban aplicados ao ensino de dança em contexto escolar.

Para onde eu vou

Neste exercício, cada estudante deve determinar um ponto de partida e um de chegada e marcar esses pontos com giz colorido (de lousa) no chão. Esclareça que não importa se o caminho de um cruzar o do outro. Estimule os estudantes a aproveitar o máximo possível do espaço para desenhar essa trajetória, pois caminhos muito curtos não oferecem muitas possibilidades de investigação: a ideia é que eles proponham desafios para os colegas. Do ponto de vista pedagógico, cruzar os caminhos pode, inclusive, ser mais eficaz para treinar a percepção do espaço. Lidar com o deslocamento dos colegas pelo espaço também pode tornar o exercício ainda mais desafiador.

Em seguida, oriente cada estudante a percorrer a trajetória que traçou e, depois, experimentar a dos colegas. Os momentos de travessia dos caminhos propostos podem ser acompanhados de música, pois isso também ajuda a delimitar o início e o fim do exercício. Ela também é um elemento que pode trazer um pulso diferente ao deslocamento.

Escute o que os estudantes têm a dizer sobre o exercício e, se necessário, repita-o. Por fim, peça a eles que mostrem os trechos, com o respectivo modo de atravessar, que mais eles gostaram de experimentar. Esse exercício de repetição é muito importante e contribui para a fruição da atividade, já que os estudantes têm a chance de ver como os colegas lidaram com a mesma proposta.

PARA ONDE EU VOU

OBSERVE O ESPAÇO AO SEU REDOR E DEPOIS SIGA AS INSTRUÇÕES.

1. COM UM PEDAÇO DE GIZ DE LOUSA COLORIDO, MARQUE NO CHÃO UM PONTO DE PARTIDA E, BEM LONGE, UM PONTO DE CHEGADA.
2. TRACE O CAMINHO QUE VAI DE UM PONTO A OUTRO. FAÇA UM CAMINHO DIFERENTE, ESTRANHO OU MESMO ENGRAÇADO. VOCÊ PODE SEGUIR EM LINHA RETA EM DIREÇÃO AO PONTO DE CHEGADA, PODE USAR CURVAS, FAZER ZIGUE-ZAGUE, OU MISTURAR TUDO!
3. AGORA, PERCORRA O CAMINHO QUE VOCÊ TRACOU. NÃO VALE PISAR FORA DA LINHA.
4. TROQUE DE CAMINHO COM UM COLEGA E EXPERIMENTE O CAMINHO QUE ELE CRIOU.
5. QUAL FOI A SUA IMPRESSÃO AO PERCORRER ESSES CAMINHOS? CONVERSE COM A TURMA.
6. VOCÊ CONSEGUIRIA DECORAR O CAMINHO QUE O COLEGA CRIOU? TENDE FAZER ESSE CAMINHO DE OLHOS FECHADOS. O COLEGA VAI AJUDAR VOCÊ DIZENDO SE ESTÁ NO CAMINHO CERTO OU NÃO.



Ilustrações: Bry Sarkis/Arquivo da editora

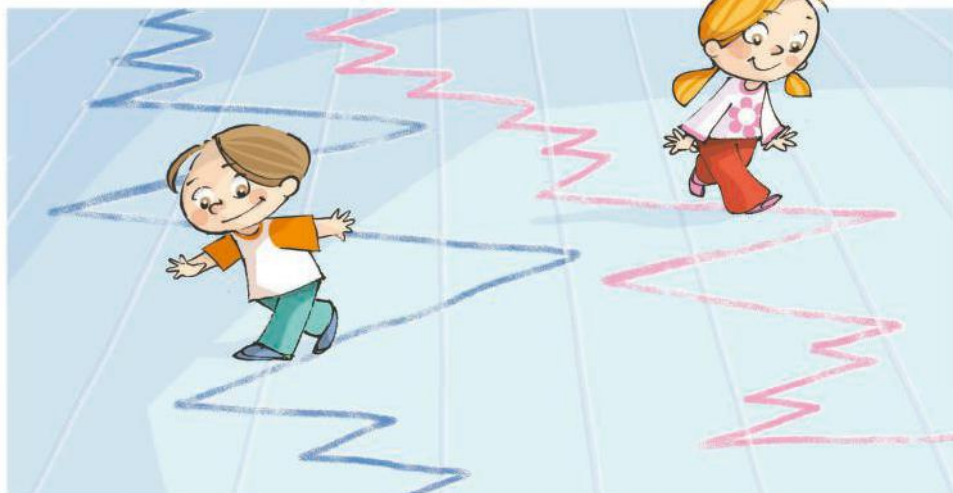
DICAS

- O ESPAÇO DA ATIVIDADE SERÁ COMPARTILHADO POR TODA A TURMA. TOME CUIDADO PARA NÃO ESBARRAR EM NINGUÉM. FIQUE AINDA MAIS ATENTO QUANDO ESTIVER DE OLHOS FECHADOS.
- PRESTE ATENÇÃO NO ESPAÇO E NOS COLEGAS!

28

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

COMO EU VOU



Bely Santos/Arquivo da editora

AGORA, VAMOS EXPERIMENTAR FAZER MOVIMENTOS DIFERENTES ENQUANTO PERCORREMOS UM CAMINHO.

1. TROQUE DE CAMINHO COM OUTRO COLEGA. ANTES DE COMEÇAR, DECIDA COMO VAI PASSAR POR ESSE CAMINHO: RÁPIDO OU DEVAGAR.
2. PERCORRA O CAMINHO, RÁPIDO OU DEVAGAR, SEM ESBARRAR EM NINGUÉM!
3. AGORA, EXPERIMENTE PERCORRER O MESMO CAMINHO DE COSTAS OU DE LADO.

DICA

- AO FINAL DA ATIVIDADE, AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A LIMPAR AS MARCAS DE GIZ NO CHÃO. CUIDE SEMPRE DO ESPAÇO DA ESCOLA!

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- FOI DIFÍCIL REFAZER DE OLHOS FECHADOS O CAMINHO TRAÇADO POR UM COLEGA? **A**
- COMO VOCÊ SE SENTIU AO FAZER OS CAMINHOS PROPOSTOS? **B**
- IMAGINE OUTROS MOVIMENTOS QUE PODERIAM SER FEITOS DURANTE OS DESLOCAMENTOS QUE VOCÊ FEZ. QUE MOVIMENTOS VOCÊ IMAGINOU? **C**

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Como eu vou

Antes de começar o exercício, combine com os estudantes que, à medida que forem terminando seus trajetos, devem observar e esperar aqueles que ainda estão em deslocamento, de preferência, aguardando em silêncio. Solicite, então, que cada estudante escolha uma nova trajetória e a percorra, atentando para que o que foi combinado seja cumprido. Novamente, uma música pode ajudar a demarcar o início e o final do exercício.

Em seguida, peça aos estudantes que refaçam o percurso andando de costas ou de lado, tomando cuidado para não trombar com os demais colegas. Estimule-os a se manter em suas propostas do início ao fim do exercício. Lembre-os ainda de observar e aguardar que todos terminem seus trajetos em silêncio.

Hora da reflexão

- A.** Incentive os estudantes a falar sobre a experiência de andar de olhos fechados tentando lembrar do caminho feito pelo colega. Explore também as dificuldades de “negociação” do espaço com outros corpos em deslocamento. Como eles se percebem? Os estudantes acham que se esbarraram muito?
- B.** Procure orientar as respostas dos estudantes para as percepções físicas da atividade. Perguntar sobre como eles se sentiram pode, muitas vezes, trazer respostas a respeito do estado de ânimo do estudante durante a atividade. Isso também é uma percepção importante, mas procure instigar a descrição sobre as percepções físicas envolvidas nas experimentações, tais como: equilíbrio, estado corporal, tensão muscular, suor, etc.
- C.** A imaginação dos movimentos é muito importante. Caso seja possível, não deixe de experimentar também as propostas descritas pelos estudantes que foram apenas imaginadas.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).

Que arte é essa?

De olho na arte

Peça aos estudantes que observem as imagens com atenção. Em seguida, pergunte o que elas têm em comum: O que essas pessoas estão fazendo? Que impressões elas provocam em você? Na sequência, aborde as questões para direcionar a atenção deles para detalhes específicos das imagens, enfatizando os movimentos dos dançarinos. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. O importante é que os estudantes expressem sua opinião livremente.

Nas perguntas propostas no início desta seção, trabalhamos com a ideia de que pelas fotos podemos imaginar como os bailarinos teriam chegado a estas posições, mas não podemos dizer exatamente como o movimento aconteceu. Se for possível, procure em sites de vídeos trechos do espetáculo e assista com os estudantes. Isso trará uma noção mais real das dinâmicas de movimento e organização espacial utilizadas no espetáculo.

Explique aos estudantes que as fotos são do espetáculo *Retina*, do Camaleão Grupo de Dança, e pergunte se o nome do espetáculo lhes lembra algo. Depois de ouvir a opinião deles, esclareça que se trata de uma parte do olho responsável pelo sentido da visão. Se julgar interessante, como atividade interdisciplinar com Ciências, discuta as diferentes partes do corpo responsáveis pelos sentidos.

O espetáculo também brinca com a ideia das imagens visualizadas em dispositivos como celulares, computadores e *smartphones*, que emanam uma luz em seu funcionamento. Esta interface da tecnologia na transmissão e divulgação de diversas imagens em nossa sociedade pode ser também tema de exploração durante as aulas.

QUE ARTE É ESSA?

RETINA, DO CAMALEÃO GRUPO DE DANÇA



Bosco e Marcos Nascimento/Camaleão Grupo de Dança



Lucia Maia/Camaleão Grupo de Dança

CENAS DO ESPETÁCULO **RETINA**, DO CAMALEÃO GRUPO DE DANÇA, 2015. COREOGRAFIA DE JORGE GARCIA, MÚSICA DE KIKO KLAUSS.

DE OLHO NA ARTE

- OBSEVE AS IMAGENS E CONVERSE COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**
1. OS DANÇARINOS DAS FOTOS PARECEM SE MOVER NO LUGAR OU PARECEM SE DESLOCAR PELO ESPAÇO?
 2. TODOS ELES SE MOVEM DA MESMA MANEIRA?
 3. OS MOVIMENTOS PARECEM RÁPIDOS OU LENTOS?

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

AS IMAGENS QUE VOCÊ VIU SÃO DO ESPETÁCULO **RETINA**, DO CAMALEÃO GRUPO DE DANÇA. O GRUPO CAMALEÃO É UMA COMPANHIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA QUE FOI CRIADA EM 1984, EM BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS.

RETINA É UM ESPETÁCULO QUE PROCURA INVESTIGAR OS MODOS DE VER. PARA ISSO, ELES BRINCAM COM AS LUZES DO ESPAÇO E COM MUITOS MOVIMENTOS QUE SE REPETEM ENTRE OS DANÇARINOS.

VOCÊ SABIA QUE “RETINA” TAMBÉM É O NOME DE UMA PARTE DO CORPO? ELA FICA DENTRO DO OLHO, É SENSÍVEL À LUZ E É POR MEIO DELA QUE SOMOS CAPAZES DE PERCEBER E FORMAR AS IMAGENS DAS COISAS À NOSSA VOLTA.



TRÊS CENAS DO ESPETÁCULO **RETINA**, DO CAMALEÃO GRUPO DE DANÇA, 2013.



Fotos: Edl Fialy/Camaleão Grupo de Dança

NESSE ESPETÁCULO, OS DANÇARINOS DANÇAM EM UM ESPAÇO POUCO ILUMINADO. ELES TÊM APENAS ALGUNS BASTÕES ILUMINADOS E FONTES DE LUZ QUE VÃO APAGANDO E ACENDENDO DURANTE O ESPETÁCULO. O PÚBLICO PERCEBE OS MOVIMENTOS DOS DANÇARINOS CONFORME ELES SE MOVEM DE UM LUGAR A OUTRO E CONFORME AS LUZES SE ACENDEM E APAGAM. ALGUMAS VEZES, É POSSÍVEL VER TUDO COM MUITOS DETALHES, OUTRAS É POSSÍVEL VER APENAS O **VULTO** DO DANÇARINO, COMO SE ELE FOSSE UMA SOMBRA. QUANDO AS LUZES SÃO MUITO FORTES, TAMBÉM É DIFÍCIL VER MUITA COISA!

VULTO: CORPO OU FIGURA DO QUAL SE PODE VER POUCOS DETALHES OU FORMAS.

Na análise das fotos do espetáculo, procure pensar as relações de claro-escuro propostas pela iluminação como elemento que se combina ao movimento dos bailarinos de maneira proposital. Essa utilização das luzes em conjunto com os outros elementos de cena (coreografia, música, cenário, figurinos), constrói significados relacionados à ideia de como enxergamos o mundo a nossa volta e como nossa perspectiva, muitas vezes, é influenciada pela configuração do momento ou como as coisas se mostram.

Pense com os estudantes os efeitos da utilização das luzes e sombras em um espetáculo: elas servem tanto para esconder como para revelar os corpos que dançam. Comente com os estudantes também sobre os figurinos utilizados pelos dançarinos: por serem muito parecidos, com as mesmas cores e modelo, muitas vezes é impossível saber se quem dança é homem ou mulher.

Sugestões

- *Blog* oficial do grupo, com informações e vídeos dos espetáculos. Disponível em: <<http://camaleaogrupodedanca.blogspot.com.br>> (acesso em: 13 dez. 2017).
- Canal oficial no YouTube do grupo. Nele é possível assistir a vídeos das obras e outras atividades desenvolvidas pelo grupo. Disponível em: <www.youtube.com/CamaleaoGrupo> (acesso em: 13 dez. 2017).

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Camaleão Grupo de Dança

Fundado em 1984, em Belo Horizonte, o Camaleão Grupo de Dança é atualmente uma das principais companhias de dança do país, tendo em seu repertório obras de muitos coreógrafos importantes do cenário brasileiro e internacional. Sob a direção artística de Marjorie Quast, bailarina e professora graduada pela Royal Academy Of Dance, o grupo realiza um amplo trabalho de pesquisa associado a práticas pedagógicas da escola Núcleo Artístico (criada em Belo Horizonte em 1978), desenvolvendo linguagem própria na área. O trabalho do Camaleão se destaca por combinar a dança contemporânea com diferentes estilos de dança e pela constante transformação do pensamento e da linguagem, explorando novas possibilidades de pesquisa e criação.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR09).

Como é feita essa arte?

As propostas de investigação de níveis e sentido do movimento desenvolvidas nesta seção têm como referência as categorias de análise desenvolvidas por Rudolf Laban.

Ao falar em níveis, tratamos da altura em que o corpo se encontra em relação ao solo. Referências na obra de Laban a respeito desse conceito podem ser encontradas com o termo “níveis espaciais”.

Os níveis do espaço

Peça aos alunos que observem as duas primeiras imagens e atentem à posição do corpo dos dançarinos. Em seguida, pergunte o que eles conseguem identificar de diferente na posição dos corpos em cada uma das fotos. É provável que digam que em uma foto o dançarino está mais próximo do chão e na outra as dançarinas estão de pé. A partir disso, explique a diferença entre nível alto e nível baixo. Depois, solicite que observem a terceira imagem, chamando a atenção deles para o fato de os dançarinos não estarem nem totalmente de pé, nem muito perto do chão, e esclareça que, quando isso ocorre, eles estão em nível médio. Por fim, proponha à turma que volte às imagens do início deste bloco e tente identificar em que nível estão os dançarinos. Permita que os estudantes façam essa análise coletivamente.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

OS NÍVEIS DO ESPAÇO

QUANDO DANÇAMOS, É IMPORTANTE PERCEBER COMO OCUPAMOS O ESPAÇO COM NOSSOS MOVIMENTOS, ISTO É, PERCEBER ONDE A DANÇA ACONTECE NO ESPAÇO À NOSSA VOLTA.

PARA ISSO, PODEMOS DIVIDIR O ESPAÇO DE VÁRIAS MANEIRAS. UMA DELAS É USANDO A IDEIA DE **NÍVEIS**.

QUANDO UMA PESSOA ESTÁ COM O CORPO PRÓXIMO AO CHÃO, DIZEMOS QUE ELA ESTÁ EM **NÍVEL BAIXO**.



MOVIMENTO EM NÍVEL BAIXO.



MOVIMENTOS EM NÍVEL ALTO.

32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003. Este dicionário apresenta os termos e categorias principais do pensamento de Rudolf Laban, de maneira simples e objetiva, estabelecendo relações entre os termos e esclarecendo ambiguidades. Pode ser um bom suporte para leitura e melhor entendimento das obras desse estudioso.

ENTRE OS NÍVEIS ALTO E BAIXO, TEMOS O **NÍVEL MÉDIO**.



Dragon Images/Shutterstock

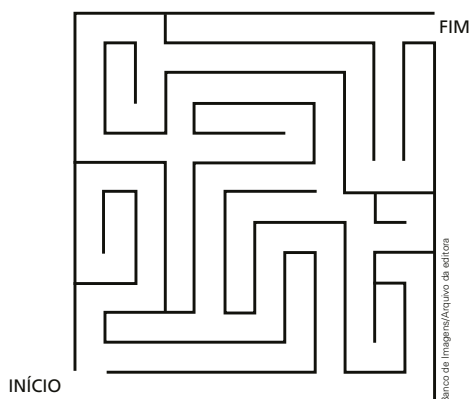
MOVIMENTOS EM NÍVEL MÉDIO.

🗨️ OBSERVE NOVAMENTE AS IMAGENS DO ESPETÁCULO **RETINA**. VOCÊ CONSEGUE DIZER EM QUE NÍVEL ESTÃO OS DANÇARINOS? CONVERSE COM OS COLEGAS.

O SENTIDO DO MOVIMENTO

OUTRO ASPECTO IMPORTANTE QUE PODE NOS AJUDAR A PENSAR SOBRE O MOVIMENTO NA DANÇA É O QUE CHAMAMOS DE **SENTIDO DO MOVIMENTO**.

👤 PARA ENTENDER ESSE ASPECTO, CRUZE O LABIRINTO USANDO UM LÁPIS DE COR OU O SEU DEDO!



Banco de Imagens/Arquivo da editora

- COMO FOI O CAMINHO QUE VOCÊ FEZ? VOCÊ SEGUIU EM FRENTE? VIROU À ESQUERDA OU À DIREITA? SUBIU OU DESCEU? TEVE DE VOLTAR ALGUMA VEZ? QUANDO VOCÊ USA ESSAS PALAVRAS, ESTÁ DESCREVENDO O SENTIDO DO MOVIMENTO!

O SENTIDO INDICA PARA ONDE VAI O CORPO QUE SE MOVE. ISSO É MUITO IMPORTANTE PARA ENTENDER A LINGUAGEM DA DANÇA DE MODO GERAL.

O sentido do movimento

Proponha aos estudantes que encontrem a saída do labirinto individualmente. Em seguida, questione-os sobre como conseguiram sair dele, pedindo que descrevam o trajeto que fizeram (virar à esquerda, à direita, subir, descer, etc.). Explique, então, que com essas palavras eles acabaram de descrever o sentido do movimento, o que é muito importante para os movimentos de um dançarino.

A noção de sentido se relaciona com a de direção. Para conseguir estabelecer em que sentido o movimento acontece, é preciso que o estudante tenha clareza das direções espaciais para as quais pode realizar o movimento: para a frente, para trás, para a esquerda, para a direita, para cima e para baixo. Verifique se todos têm clareza sobre as direções espaciais antes de passar às próximas atividades.

Para ampliar o entendimento das relações entre corpo, movimento e espaço, recomendamos a leitura do capítulo 2, do livro *Domínio do movimento*, de Rudolf Laban.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Processos de criação (EF15AR11, EF15AR12).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

Vamos experimentar

Movendo as sombras

Quando os estudantes posicionarem os oito números pelo espaço, perceba se todos podem ser alcançados pelas sombras e, ao mesmo tempo, proponha aos estudantes que mantenham um certo grau de desafio na realização da atividade. Se todos os números estiverem muito próximos, dependendo do ângulo de projeção da sombra, os movimentos podem ficar bastante limitados, pois todos os números serão facilmente alcançados.

Mude a dinâmica da atividade com indicações para explorar outros aspectos do movimento. Proponha que ninguém repita os movimentos já utilizados por um colega do mesmo grupo, por exemplo. Ou, então, mude a velocidade de um número para outro (Rápido! Lento!). Ou ainda indique quais partes do corpo devem alcançar quais números (1-Cabeça! 2-Braço!, e assim por diante). Também é possível combinar a velocidade e as partes do corpo com a numeração fora de ordem (Cabeça, rápido, 3! Cotovelo, lento, 5!). Experimente as variações que achar mais interessantes para levar os estudantes a se movimentarem e se interessarem pela atividade. Mantenha sempre um grau de desafio na realização do movimento.

VAMOS EXPERIMENTAR

VIMOS QUE NO ESPETÁCULO **RETINA** OS DANÇARINOS INTERAGIAM COM AS SOMBRAS NO CENÁRIO.

AGORA, É A SUA VEZ DE EXPERIMENTAR ISSO COM O SEU CORPO!

MOVENDO AS SOMBRAS

1. EM UM DIA ENSOLARADO, PROCUREM UM ESPAÇO EM QUE SEJA POSSÍVEL VER SUA SOMBRA NA PAREDE OU NO CHÃO. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, FORMEM GRUPOS DE QUATRO ESTUDANTES.
2. UMA PESSOA DO GRUPO DEVE DISTRIBUIR NESSE ESPAÇO OITO FOLHAS DE PAPEL NUMERADAS DE 1 A 8.
3. QUANDO TODAS AS FOLHAS COM OS NÚMEROS ESTIVEREM DISTRIBUÍDAS, UM ESTUDANTE POR VEZ DEVE PROJETER SUA SOMBRA NAS FOLHAS, PASSANDO DE UM NÚMERO A OUTRO, DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA.
4. APÓS ESTA PRIMEIRA RODADA, A DISTRIBUIÇÃO DAS FOLHAS NUMERADAS DEVE SER REFEITA, E ASSIM SUCESSIVAMENTE, ATÉ TODOS DO GRUPO TEREM PARTICIPADO DA ATIVIDADE.



Bry Santos/Aquino da Editora

DICAS

- USEM OS PÉS, AS MÃOS, A CABEÇA, OS COTOVELO E OS JOELHOS PARA FAZER SOMBRA SOBRE AS FOLHAS NUMERADAS. TENTEM NÃO REPETIR NENHUMA PARTE DO CORPO!
- TROQUEM DE SEQUÊNCIA COM OUTROS GRUPOS. ASSIM, MUITOS ESTUDANTES PODEM EXPERIMENTAR VÁRIAS SEQUÊNCIAS AO MESMO TEMPO.
- TAMBÉM É POSSÍVEL INDICAR AO COLEGA UMA PARTE DO CORPO PARA CADA NÚMERO. ASSIM, SERÁ NECESSÁRIO SE MOVER DE FORMAS MUITO DIFERENTES PARA FAZER SOMBRA SOBRE AS FOLHAS!

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

SIGA O MESTRE! 🌸



VOCÊS JÁ BRINCARAM DE “SIGA O MESTRE”?

1. FORMEM UMA FILA. O PRIMEIRO ESTUDANTE DA FILA SERÁ O MESTRE.
2. O MESTRE DEVE FAZER MOVIMENTOS DE MODO QUE OS COLEGAS CONSIGAM COPIAR O QUE ELE FAZ.
3. AO SINAL DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, O PRIMEIRO DA FILA VAI PARA O FIM DELA E QUEM ESTAVA ATRÁS DELE SE TORNA O MESTRE DA VEZ.

DICAS

- QUANTO MAIS RÁPIDO FOR O MOVIMENTO, MAIS DIFÍCIL SERÁ COPIÁ-LO.
- PRESTEM ATENÇÃO AO ESPAÇO E AOS MOVIMENTOS.

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

NESTE BLOCO VOCÊ CONHECEU O ESPETÁCULO **RETINA**, DO GRUPO CAMALEÃO, E EXPERIMENTOU VÁRIAS FORMAS DE SE MOVER NOS DIFERENTES NÍVEIS DO ESPAÇO. RESPONDA AGORA A ESTAS QUESTÕES.

- NA BRINCADEIRA DE MOVER AS SOMBRAS, VOCÊS UTILIZARAM MUITOS NÍVEIS AO SE MOVIMENTAREM? **A**
- OS MOVIMENTOS NA ATIVIDADE “SIGA O MESTRE” ERAM FEITOS PARA CIMA, PARA BAIXO E PARA OS LADOS? **B**
- NESTA ÚLTIMA ATIVIDADE, EM QUAL SENTIDO OS MOVIMENTOS FORAM FEITOS MAIS VEZES? **C**
- VOCÊ JÁ TINHA EXPERIMENTADO SE MOVER EM TANTOS NÍVEIS E SENTIDOS DIFERENTES? **D**

35

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Siga o mestre!

Para esta atividade, faça as trocas de mestre de maneira dinâmica e tente evitar que os estudantes parem para pensar entre um movimento e outro. Estimule a movimentação contínua e que as propostas se transformem sem parar a movimentação. Combine isso antes de começar: uma vez que eles começarem a se mexer, eles não devem parar mais.

Caso os estudantes tenham a tendência de gerar movimentos sempre com base na imitação de alguma coisa (um animal, uma máquina, etc.), estimule-os a explorar uma movimentação mais livre. A imitação não é ruim, mas, se apenas ela acontecer, o exercício pode perder o foco da investigação das possibilidades de movimentação.

Estimule-os com propostas de mudança de nível ou de sentido na trajetória, ou, ainda, mudando a velocidade. Os movimentos podem ser bem simples. Apenas tome o cuidado de lembrar ao mestre de que os colegas estão atrás dele, por isso seus movimentos não podem ser muito pequenos, senão os colegas não vão entendê-lo.

Hora da reflexão

- A.** Perceba se os estudantes se utilizam dos princípios apresentados neste bloco e se apresentam dificuldades na aplicação para descrever suas próprias movimentações.
- B/C.** Ajude os estudantes a lembrar o que fizeram na análise dos movimentos. Em uma mesma movimentação, podemos ter movimentos de diferentes partes do corpo em diferentes sentidos. Nestas perguntas procuramos trabalhar a descrição de níveis e sentidos. Perceba se isto traz alguma confusão à análise dos estudantes.
- D.** A expectativa é que os estudantes agora percebam as muitas possibilidades de trajetória no espaço por meio do movimento.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR21, EF15AR22).

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

Vamos começar

Nessa conversa inicial, temos como foco ampliar as possibilidades de realização do teatro, partindo do repertório do teatro de formas animadas. Comece perguntando se eles já viram uma peça de teatro em que os personagens não são interpretados por atores e atrizes, mas por sombras. O foco da conversa não é conceituar o que é o teatro de formas animadas, mas ampliar o campo de percepção da turma para que associe esse tipo de expressividade com a linguagem do teatro. Busque aproximar os exemplos do debate com a realidade objetiva da turma. Nesse sentido, uma brincadeira com bonequinhos é considerada uma forma de teatro de animação. Solicite aos estudantes que imaginem formas de contar uma história usando as sombras.

Olha a sombra!

É muito importante que o ambiente da sala de aula seja preparado para as aulas que envolvam sombras. É necessário encontrar uma sala que permita um escurecimento; para isso, você pode tampar as janelas com cortinas, panos ou cartolinas. Também é essencial que você providencie uma ou mais fontes de luz para a realização das dinâmicas. Pode ser uma lanterna, um abajur, um retroprojetor ou até mesmo a lanterna de um celular. Se possível, traga uma fonte de luz estável, como um abajur, que possa ficar em uma superfície plana. Um aparelho projetor é uma ótima opção, pois há a possibilidade de alterar sua fonte de luz, mudando sua textura ou sua cor. Além disso, será preciso utilizar uma parede branca livre de objetos ou um grande pano para projetar as sombras.

É comum que a turma fique muito eufórica no momento em que a luz da sala é apagada. O primeiro passo des-

TEATRO

SOMBRAS NO TEATRO

VAMOS COMEÇAR

O TEATRO PODE SER FEITO DE MUITAS FORMAS: COM AS MÃOS, COM BONECOS, COM OBJETOS, COM O CORPO... E TAMBÉM COM SOMBRAS!

VOCÊ JÁ VIU ALGUM ESPETÁCULO DE TEATRO DE SOMBRAS?

OLHA A SOMBRA!

BRINCANDO COM A PRÓPRIA SOMBRA



VOCÊ JÁ BRINCOU DE CONTAR HISTÓRIAS FAZENDO SOMBRAS COM UMA LANTERNA? JÁ TESTOU AS COISAS QUE PODEM SER FEITAS COM A SUA SOMBRA? VAMOS TENTAR?

1. PEGUE UMA LANTERNA E FAÇA DIFERENTES MOVIMENTOS COM AS MÃOS OU COM O CORPO DIANTE DA LUZ.
2. PARA DEIXAR A SOMBRA GIGANTE, FIQUE BEM PERTO DA LANTERNA. PARA DEIXAR A SOMBRA BEM PEQUENINA, FIQUE LONGE DA LANTERNA.

DICA

- VOCÊ PODE MISTURAR SUA SOMBRA COM A SOMBRA DOS COLEGAS, FAZENDO MOVIMENTOS ENGRAÇADOS.

36

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

se encontro é lidar com essa euforia.

Convide grupos de quatro ou cinco estudantes por vez para experimentar se mexer na frente da fonte de luz, explorando as possibilidades, com o restante da turma assistindo. Trabalhe o campo técnico dessa linguagem, mas sem conceituá-lo. Por exemplo: quanto mais perto da fonte de luz estiver o objeto, maior a sombra produzida e menor sua nitidez; quanto mais afastado da fonte de luz, menor a sombra produzida e maior

sua nitidez. Explore também objetos diante da fonte luminosa e a relação desses objetos com a sombra dos corpos.

Se quiser aprofundar essa pesquisa, busque em canais de vídeos na internet “teatro de sombras” (*shadow theatre*) e compartilhe com a turma.

O importante na etapa “Fazendo sombras de animais com as mãos” é praticar um pouco as formas das sombras. O foco não é que você ou os estudantes se tornem exímios manipuladores de ▶▶

FAZENDO SOMBRAS DE ANIMAIS COM AS MÃOS

AGORA, VAMOS REPRESENTAR ALGUNS ANIMAIS COM AS MÃOS.

1. OBSERVEM OS DESENHOS ABAIXO E IMITEM A POSIÇÃO DAS MÃOS PARA FORMAR OS ANIMAIS.
2. FAÇAM AS POSIÇÕES DE MÃO NA FRENTE DE UMA LANTERNA OU DE OUTRA FONTE DE LUZ PARA CRIAR AS SOMBRAS DOS ANIMAIS.



3. BRINQUEM COM AS SOMBRAS DOS COLEGAS. PENSEM EM COMO OS ANIMAIS REPRESENTADOS PODEM INTERAGIR.

DICAS

- EXPERIMENTE IMITAR OS ANIMAIS MOVIMENTANDO AS SOMBRAS.
- CRIE SONS PARA OS ANIMAIS.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- COMO VOCÊ SE SENTIU QUANDO A SALA FICOU ESCURA? **A**
- QUAL FOI O MOMENTO MAIS DIVERTIDO NESSA BRINCADEIRA? **B**
- QUAL ANIMAL FOI MAIS FÁCIL DE REPRESENTAR? E QUAL ANIMAL FOI MAIS DIFÍCIL? **C**

▶▶ formas de sombra com as mãos, mas que tenham algum traquejo, certa desenvoltura, migrando de uma forma para outra. É muito importante que você demonstre sua dificuldade de representar as formas de sombras com suas próprias mãos. Assim, a turma perceberá que essa é uma dificuldade normal, compartilhada por todos.

Nesta etapa, é importante um rigor maior na condução da dinâmica, que deve se ater à tentativa dos estudantes de representar os animais

de sombra com as mãos. Esse exercício trabalha de maneira bem direta a motricidade deles. Solicite que realizem ações com a forma do animal manipulado.

Hora da reflexão

- A. O objetivo é que os estudantes falem de maneira leve e reflexiva sobre as sensações e as descobertas que tiveram ao brincar com suas sombras em uma sala escura, de maneira ampla. Questione: Como se sentiram lidando com o escuro? Qual foi a sensação de brincar com sua própria sombra? O tema do medo é muito importante nessa conversa. Elabore-o como um sentimento que faz parte do enfrentamento do desconhecido.
- B. Conduza a conversa para uma retomada de momentos expressivos que as sombras proporcionaram, agora sim focando na linguagem do teatro de sombras. Pergunte: Como foi ficar gigante com a sombra? E ficar pequenininho? Que histórias contamos com as sombras? O que aconteceu quando começamos a colocar objetos na frente da luz? Como interagimos com esses objetos e a sombra?
- C. Nesse momento, tente explorar uma conversa mais técnica, calcada em elementos concretos da manipulação e da criação das formas de sombras com as mãos. Qual movimento da mão foi muito difícil de fazer? Qual a diferença entre fazer uma forma com a mão esquerda e fazê-la com a direita? Quais dedos executam de maneira mais precisa o movimento e quais não? As mãos doem?

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).

Que arte é essa?

De olho na arte

Inicie pedindo aos alunos que observem as imagens com atenção e promova uma roda de conversa sobre elas, abordando as questões.

1. Pergunte sobre a expressão corporal dos atores e das atrizes, como estão vestidos, como é o espaço onde a peça acontece. Peça descrições mais voltadas a aspectos concretos e perceba se mencionam as sombras, que são o eixo temático deste bloco. Mesmo tendo o foco no teatro de sombras, toda peça teatral trabalha com todos os seus elementos. Por isso, é importante que os estudantes consigam perceber e conjugar todos os aspectos expressivos da linguagem teatral.
2. Incentive os estudantes a elencar todos os aspectos expressivos do teatro de sombras presentes na imagem. Durante a conversa, faça referência ao que foi experimentado com a turma, listando todo o processo expressivo do teatro de sombras. Faça perguntas como: Onde está a fonte de luz? Qual é a expressão do ator que manipula as sombras nas fotos? Ele parece criar as sombras com as mãos ou está utilizando objetos na frente da fonte de luz? O objetivo dessa conversa é listar os elementos que as crianças reconhecem no teatro de sombras e apontar parte dos efeitos que produzem esse tipo específico de expressividade teatral.
3. Conduza o debate objetivando que a turma busque pontos de conexão entre as sombras com as quais brincaram e experimentaram na seção **Vamos começar** deste bloco e as imagens aqui apresentadas. Se quiser ampliar a discussão, oriente a turma a observar todas as imagens da peça e solicite que tentem inventar soluções para as técnicas de teatro de sombras que não conhecem – por exemplo, da imagem do ator com a árvore, na página 40,

QUE ARTE É ESSA?

A CORTINA DA BABÁ, DO GRUPO SOBREVENTO



CENAS DA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**, ENCENADA PELO GRUPO SOBREVENTO, SÃO PAULO, 2010.

DE OLHO NA ARTE

- Respostas pessoais.
1. OBSERVE AS IMAGENS E CONVERSE COM OS COLEGAS. DESCREVA O QUE VOCÊ OBSERVA NOS PERSONAGENS DA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**. COMO ELES ESTÃO VESTIDOS? CARREGAM ALGUM OBJETO? O QUE ESTÃO FAZENDO?
 2. OBSERVE AS SOMBRAS QUE APARECEM NAS IMAGENS. QUE FORMAS VOCÊ CONSEGUE RECONHECER?
 3. COMO VOCÊ ACHA QUE ESSAS SOMBRAS SÃO FEITAS?

38

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

em que outros manipuladores estão realizando a sombra por trás da tela com que o personagem está interagindo. Além disso, a árvore é colorida porque a silhueta dela não é opaca, mas sim feita de materiais translúcidos, que, quando utilizados na sombra, dão a aparência que vemos na foto. O objetivo da pergunta não é explicitar essas técnicas, mas incentivar a turma a construir hipóteses criativas com a linguagem do teatro de sombras.

NA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**, ACOMPANHAMOS A HISTÓRIA DE UM MENINO QUE ADORA BRINCAR COM AS SOMBRAS. NO ENTANTO, ELE ESTÁ SENDO CUIDADO POR UMA BABÁ MUITO RÍGIDA, QUE NÃO DEIXA ELE BRINCAR.



Marco Aurélio Olimpo/Grupo Sobrevento

CENAS DA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**, ENCENADA PELO GRUPO SOBREVENTO, SÃO PAULO, 2010.

EM UM MOMENTO, A BABÁ ADORMECE E, ENQUANTO ELA DORME, O MENINO BRINCA E INVENTA MUNDOS COM AS SOMBRAS. MAGICAMENTE, AS SOMBRAS GANHAM VIDA E CONTAM UMA HISTÓRIA PARA ELE.

ESSA PEÇA FOI REALIZADA PELO GRUPO SOBREVENTO, UM GRUPO DE TEATRO CRIADO EM SÃO PAULO, EM 1986. AO LONGO DA CARREIRA, ESSE GRUPO JÁ REALIZOU MAIS DE VINTE PEÇAS DIFERENTES, SEMPRE UTILIZANDO SOMBRAS, BONECOS E OBJETOS.

A PEÇA É UMA ADAPTAÇÃO DE UM CONTO INFANTIL DA ESCRITORA INGLESA VIRGINIA WOOLF (1882-1941).



Marco Aurélio Olimpo/Grupo Sobrevento

O espetáculo *A cortina da babá* é uma peça destinada ao público infantil que parte do conto *Nurse Lugton's Curtain* (A cortina da Tia Bá), de Virginia Woolf (1882-1941). No processo de criação desse espetáculo, o Grupo Sobrevento realizou um intercâmbio internacional e trouxe ao Brasil, pela primeira vez, Liang Jun, diretor da Cia. de Arte Popular de Shaanxi, uma das companhias de maior destaque da China. Esse encontro transformou-se em uma oficina gratuita de teatro de sombras, atendendo a 60 artistas vindos de 10 estados do Brasil. Além das oficinas gratuitas, parte do processo de montagem do espetáculo *A cortina da babá* foi aberto ao público, promovendo o Teatro de Sombras Chinês em território nacional.

Visite o *site* do Grupo Sobrevento caso tenha interesse de aprofundar sua pesquisa. No *site* estão disponíveis trechos e fotos de diversos espetáculos do grupo: <www.sobrevento.com.br>. Acesso em: 22 ago. 2017.

39

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Grupo Sobrevento

O Grupo Sobrevento se dedica à pesquisa, teórica e prática, do teatro de formas animadas. Com mais de 30 anos de trabalho, os diversos espetáculos do grupo exploram as mais diferentes vertentes desse tipo de teatro: espetáculo de bonecos, de sombras, com objetos cotidianos. O Sobrevento já viajou por 19 estados brasileiros com suas peças, além de representar o Brasil em alguns dos mais importantes festivais internacionais de teatro e de teatro de bonecos pelo mundo – o grupo já esteve em mais de 12 países com seus trabalhos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Como é feita essa arte?

O Grupo Sobrevento utiliza diversas técnicas do repertório do teatro de sombras, como a manipulação direta de objetos na frente do público, o uso de mais de uma fonte de luz para manipular e as formas de animais realizadas com as mãos. Repasse com a turma esses diferentes elementos para que possam nomear as diferentes técnicas que estão experimentando. São interessantes os momentos expressivos em que a turma ainda não experimentou a técnica do teatro de sombras e precisa construir hipóteses sobre o seu funcionamento.

Foi a partir do funcionamento do teatro de sombras chinês que o espetáculo *A cortina da babá* foi realizado, utilizando a técnica de sombras com silhuetas coloridas, conhecida como sombra chinesa. Nessa técnica, as silhuetas são construídas utilizando materiais semitransparentes, que, quando colocados diante de uma fonte de luz, produzem sombras expressivas e coloridas, garantindo um ar mágico à encenação. Nessa técnica tradicional, a movimentação das silhuetas acontece por meio de varetas manipuladas por trás da tela, como podemos ver na imagem. Existem diversos vídeos de apresentações de sombras chinesas em canais de vídeos na internet; se quiser ampliar o repertório da sua turma, exiba algumas dessas filmagens para ela.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

O TEATRO DE SOMBRAS

O TEATRO DE SOMBRAS É UM TIPO DE TEATRO BASTANTE ANTIGO. SÃO MUITOS OS JEITOS DE FAZER TEATRO DE SOMBRAS.

NAS IMAGENS DO ESPETÁCULO **A CORTINA DA BABÁ** VEMOS ALGUMAS DESSAS POSSIBILIDADES: CRIAR SOMBRAS COM AS MÃOS, COMO EXPERIMENTAMOS EM NOSSAS AULAS, E COM OBJETOS DIANTE DE UMA FONTE DE LUZ.

NA PEÇA, AS SOMBRAS SÃO USADAS PARA CONTAR A HISTÓRIA! OBSERVE AS IMAGENS E VEJA COMO O PERSONAGEM INTERAGE COM AS FORMAS ANIMADAS EM UMA TELA.



CENAS DA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**, ENCENADA PELO GRUPO SOBREVENTO, SÃO PAULO, 2010.

Fotografias: Marco Aurélio Olimpini/Grupo Sobrevento



40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- AMARAL, A. M. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1996. (Texto & Arte, 2)

Com uma ampla abordagem histórica e técnica do teatro de formas animadas, com uma seção específica tratando do teatro de sombras, o livro *Teatro de formas animadas* é uma excelente porta de entrada para compreender os aspectos desse tipo de linguagem teatral.



CENA DE UMA PEÇA DE TEATRO DE SOMBRAS NA CIDADE DE WUZHEN, NA CHINA, EM 2007.

REPARE NA IMAGEM ACIMA. TRATA-SE DO TEATRO DE SOMBRAS CHINÊS, UMA FORMA DE TEATRO MUITO ANTIGA QUE É REALIZADA HÁ MAIS DE DOIS MIL ANOS.

COMPARE ESSA IMAGEM COM AS FOTOGRAFIAS DA PEÇA **A CORTINA DA BABÁ**.

AS CENAS FORAM FEITAS COM A MESMA TÉCNICA: COM **SILHUETAS** PRESAS EM VARETAS, QUE SÃO COLOCADAS DIANTE DE UMA FONTE DE LUZ. MOVIMENTANDO AS VARETAS, AS SOMBRAS GANHAM VIDA.

NA IMAGEM ABAIXO, PODEMOS OBSERVAR A MANIPULAÇÃO DAS SILHUETAS POR UM ARTISTA CHINÊS.

SILHUETA: DESENHO QUE REPRESENTA O CONTOURO DE UM OBJETO OU DO CORPO DE UMA PESSOA.



ARTISTA SE APRESENTANDO EM PEÇA DE TEATRO DE SOMBRAS NA CIDADE DE CIQUIKOU, NA CHINA, EM 2005. O ARTISTA ESTÁ ATRÁS DE UMA CORTINA E MANIPULA AS SILHUETAS POR MEIO DE VARETAS, PROJETANDO SOMBRAS COLORIDAS NA TELA DE PANO.

Se achar interessante, compartilhe com a turma a lenda do surgimento do teatro de sombras chinês. Diz a lenda que, no ano de 121 a.C., um homem chamado Shao Wong se apresentou ao imperador Wu-ti, dizendo que tinha a capacidade de se comunicar com fantasmas e espíritos dos mortos. O imperador estava muito triste porque a mulher que ele mais amava, a bailarina Wang, tinha morrido. Ele, então, pediu a Shao Wong que trouxesse Wang de volta do mundo das sombras. Shao Wong preparou uma grande apresentação no palácio e, por meio do teatro de sombras, fez a bailarina dançar novamente diante dos olhos do imperador. E foi assim, de acordo com a lenda, que o teatro de sombras se tornou uma forma teatral muito popular na China. (BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 55.)

O teatro de formas animadas chinês não nasceu apenas com o objetivo de entreter ou contar as histórias dos seus heróis. Esse tipo de teatro carregava um aspecto místico-religioso muito forte. Aqueles que o realizavam eram muito prestigiados na sociedade, considerados mágicos.

O teatro de sombras está presente em outras culturas, além da chinesa. Uma das mais notórias é a tradição de teatro de sombras da ilha de Java, na Indonésia. Sua origem remonta ao ano 100 d.C., quando as famílias faziam cerimônias simples com o objetivo de invocar os antepassados projetando sombras em uma tela. Com o passar do tempo, esse ritual se tornou público e transformou-se em uma cerimônia da comunidade.

Se julgar oportuno, apresente para a turma essa forma de teatro de sombras da ilha de Java, outro exemplo de teatro de sombras tradicional. Existem inúmeras imagens e filmagens desse tipo de teatro em canais de busca da internet.

Sugestão

- BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004. Este livro reúne informações sobre a história da dramaturgia e do espetáculo no mundo.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).

Vamos experimentar

Teatro de sombras com varetas

A sala escura com uma fonte de luz será novamente necessária para as atividades. Se quiser demonstrar a técnica de manipulação por varetas exatamente como ela é, faz-se necessário um anteparo para que o manipulador mostre as sombras por trás dele. Isso é muito fácil de realizar: basta estender um lençol ou qualquer outro tecido branco que não seja transparente e colocar a fonte de luz atrás dele. Preparar a sala escura com um grande lençol para que os estudantes possam manipular as sombras por trás dele para o restante da turma é excelente para o desenvolvimento completo desta seção. Prepare antecipadamente algumas silhuetas e leve-as para a aula.

Antes de a turma iniciar a construção das suas próprias silhuetas, faça uma demonstração do funcionamento delas. Isso deixará todos empolgados em produzir e experimentar suas próprias silhuetas. Se desejar, imprima as silhuetas em folhas de papel (tamanho A4), fotocopie para todos e distribua para a turma recortar diretamente. Você também pode pesquisar outras silhuetas além das que estão no livro.

É muito importante que todos os estudantes tenham material para fazer suas silhuetas. Peça a cada um que se inspire nas silhuetas do livro e desenhe as suas próprias na cartolina. Outra possibilidade é que os estudantes utilizem papel vegetal para copiar as silhuetas que aparecem no livro. Com as silhuetas desenhadas, basta recortar a cartolina – reforce com a turma o cuidado necessário com o contorno das silhuetas, tanto na hora de desenhar como no momento de recortar. No teatro de sombras, pequenas falhas nas silhuetas chamam muito a atenção, pois ficam amplificadas. Caso traga as silhuetas já fotocopia-

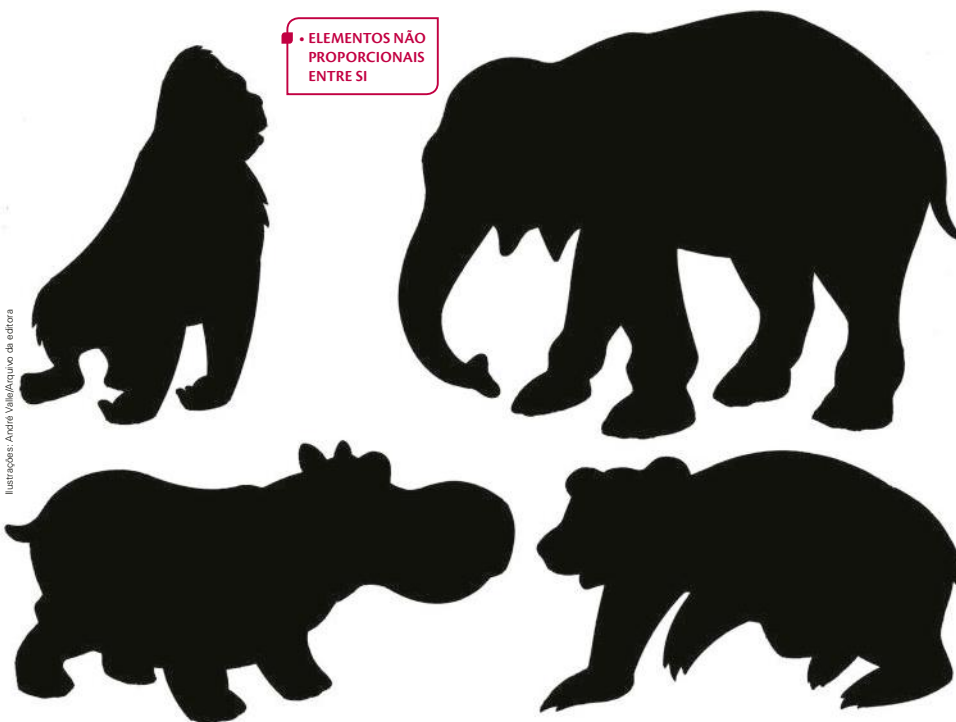
VAMOS EXPERIMENTAR

CHEGOU A HORA DE PREPARAR UM TEATRO DE SOMBRAS COM VARETAS E CONTAR UMA HISTÓRIA!

TEATRO DE SOMBRAS COM VARETAS

ELABORANDO SILHUETAS

1. PARA FAZER AS SILHUETAS, VOCÊ VAI PRECISAR DE:
 - PAPEL-CARTÃO OU CARTOLINA PRETA;
 - PALITOS DE CHURRASCO;
 - PAPEL VEGETAL;
 - TESOURA SEM PONTAS;
 - COLA BRANCA OU EM BASTÃO;
 - LÁPIS E BORRACHA.
2. VEJA ALGUNS EXEMPLOS DE SILHUETAS E SE INSPIRE PARA FAZER AS SUAS.



42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

das, peça aos estudantes que colem as fotocópias na cartolina e recortem-nas com muito cuidado. Deixe aberta essa possibilidade e incentive qualquer investida criativa da turma.

PARA LER

SOMBRA, DE SUZY LEE. SÃO PAULO: COSAC NAIFY, 2010. ESTE LIVRO CONTA POR MEIO DE ILUSTRAÇÃO A HISTÓRIA DE UMA MENINA QUE GOSTA DE BRINCAR COM AS SOMBRAS. DE REPENTE, AS SOMBRAS QUE ELA FAZ GANHAM VIDA.

• ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI



Ilustrações: André Vilela/Arquivo da editora

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Se quiser tornar a experiência com o teatro de sombras mais refinada, você pode construir, com a turma, um pequeno teatro de sombras. Para isso, você vai precisar de:

- 1 caixa de papelão grande;
- 1 folha de papel semitransparente (vegetal, seda ou manteiga), tamanho A3 ou A2;
- papel crepom colorido ou TNT;
- cartolinas coloridas variadas.

Para fazer a tela, recorte o fundo e as abas da caixa de papelão, deixando apenas as laterais, como se fosse uma moldura. Depois, cole o papel semitransparente no fundo, cobrindo todo o espaço recortado. Quanto maior a caixa de papelão, maior a tela e quanto maior tela, mais espaço para experimentações os estudantes terão.

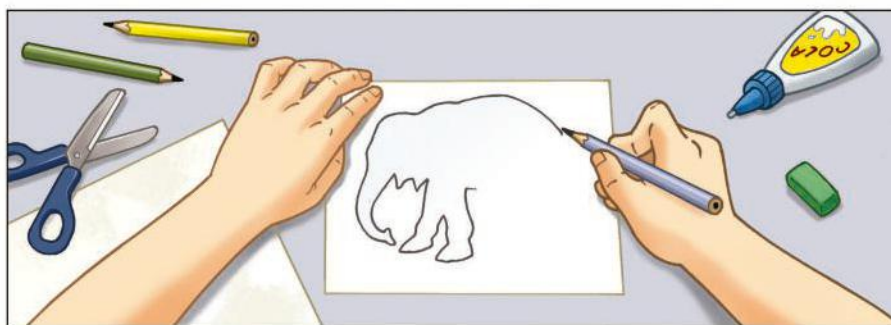
Então, com o papel crepom colorido ou TNT, encape as laterais da caixa, fazendo um enfeite no teatro. Você pode franzir o material, se desejar um acabamento com textura. Também é possível recortar enfeites na cartolina e colar, para completar os detalhes do teatro da turma.

Inventando histórias

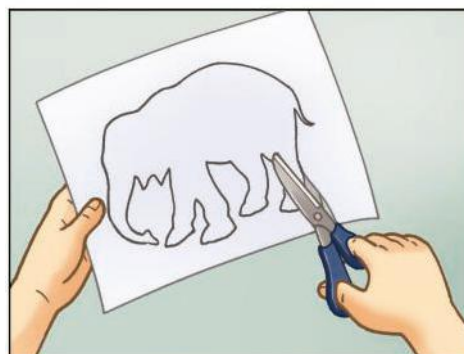
Organize a turma em grupos de quatro estudantes e oriente-os a pensar em uma cena para a apresentação. Não é necessário exigir um encadeamento lógico muito preciso para a história. O foco aqui é a pesquisa lúdica e a criação coletiva com os elementos da linguagem do teatro de sombras. Incentive os estudantes a desenvolver a manipulação das silhuetas, experimentando sons e formas de movimentar os animais que cada um produziu.

Nas etapas de preparação das apresentações, chame a atenção dos grupos para que pensem na diversão dos espectadores. Converse com a turma, pontuando que é muito importante pensar no que o público está vendo, em como a sombra está aparecendo para quem vê do lado de lá da tela. Essa mudança de perspectiva, imaginar o ponto de vista do outro, é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Procure criar um ambiente lúdico, para que todo o processo seja divertido, como em uma brincadeira de bonecos.

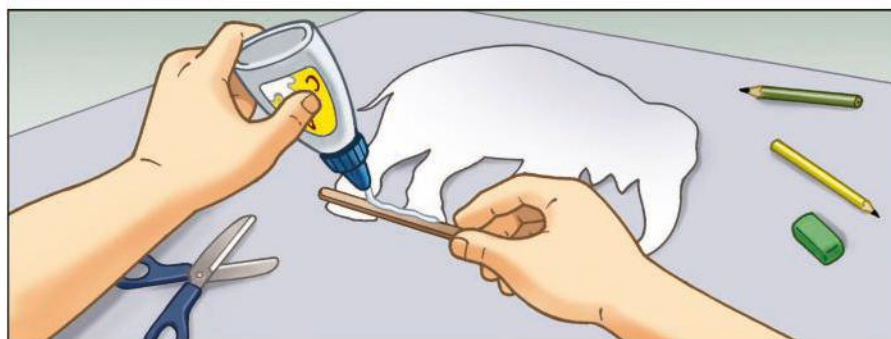
3. FAÇA AS SILHUETAS SEGUINDO O PASSO A PASSO.



COPIE O CONTOURNO DO CORPO DE UM DOS ANIMAIS NO PAPEL VEGETAL. DEPOIS, DESENHE EM PAPEL-CARTÃO.



RECORTE A SILHUETA.



COLE A SILHUETA NO PALITO DE CHURRASCO.

DICA

- VOCÊ PODE DESENHAR AS MESMAS SILHUETAS DOS EXEMPLOS DAS PÁGINAS 42 E 43 E TAMBÉM INVENTAR SILHUETAS NOVAS.

44

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Se quiser aprofundar a atividade, peça aos grupos que inventem um nome para cada silhueta e uma voz divertida. Em seguida, peça que criem situações que misturem todos os animais. Um bom jeito de incentivar a criação é pedir que cada grupo crie um problema que os animais precisam enfrentar juntos.

Outra ideia é pesquisar contos e fábulas com animais, buscando recriar essas narrativas no universo do teatro de sombras. Nesse caso, é possível investigar quais histórias estão sendo trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, procurando um ponto de contato interdisciplinar para a criação de uma peça com maior acabamento. ▶▶

INVENTANDO HISTÓRIAS

AGORA VAMOS BRINCAR COM AS SILHUETAS, INVENTANDO PERSONAGENS E SITUAÇÕES!

1. FORMEM GRUPOS DE QUATRO ESTUDANTES. CADA INTEGRANTE DEVE ESCOLHER E USAR UMA SILHUETA POR VEZ.
2. ESCOLHIDAS AS SILHUETAS, INVENTEM PERSONAGENS E CRIEM HISTÓRIAS COM ELAS. EXPERIMENTEM AS MANEIRAS COMO CADA PERSONAGEM VAI SE MEXER, CONVERSAR E FAZER SONS.
3. FAÇAM AS SOMBRAS INTERAGIREM. O QUE PODE ACONTECER COM OS PERSONAGENS AO SE RELACIONAREM?



Flávia Rocha/Arquivo de Editora

DICAS

- A EXPERIMENTAÇÃO DAS SILHUETAS DEVE SER BEM DIVERTIDA, COMO UMA BRINCADEIRA!
- TROQUE SUAS SILHUETAS COM OS COLEGAS.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

VOCÊ JÁ SABE COMO É FEITO O TEATRO DE SOMBRAS E ATÉ CONTOU UMA HISTÓRIA PRATICANDO ESSA ARTE. PENSE AGORA SOBRE ESTAS QUESTÕES E RESPONDA A ELAS.

- VOCÊ SABIA QUE ERA POSSÍVEL REPRESENTAR TANTAS COISAS COM AS SOMBRAS? **A**
- QUAIS FORAM AS DIFICULDADES PARA MANIPULAR OS PERSONAGENS DO TEATRO DE SOMBRAS? **B**
- QUE DICA VOCÊ DARIA PARA A SUA TURMA PARA MANIPULAR MELHOR AS SOMBRAS? **C**
- DE QUAL BRINCADEIRA OU PERSONAGEM DO TEATRO DE SOMBRAS VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ? **D**

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► Outra boa alternativa é investigar outros elementos do teatro de sombras. Uma primeira investigação interessante é o uso de materiais translúcidos para fazer as silhuetas, como papel celofane. Esse material produz efeitos bem diferentes. Outro campo de pesquisa e criação diz respeito aos cenários do teatro de sombras. As silhuetas investigadas ao

longo do bloco não investiram na construção de cenário, o que é absolutamente possível, basta recortar silhuetas de casas, prédios, árvores, etc.

O campo de pesquisa do teatro de sombras é amplo e multifacetado, podendo ser trabalhado dentro de um projeto pedagógico durante um semestre inteiro.

Hora da reflexão

- A.** Essa pergunta busca ampliar a percepção do teatro de sombras, para que esse recurso expressivo passe a ser parte da percepção dos estudantes. Solicite que relatem momentos em que a sensibilidade da turma ficou marcada, situações em que a expressividade da linguagem teatral realizou seu efeito. Retomar esses instantes de maravilhamento é essencial na linguagem teatral, que é, por definição, efêmera.
- B.** O objetivo dessa pergunta é a apropriação técnica dos estudantes da manipulação das silhuetas, além do desenvolvimento do senso de colaboração com os colegas nos momentos de investigação criativa. Assim, apoie-se em exemplos concretos, nomeáveis, de descobertas a que os estudantes tenham chegado: A mão dói enquanto você manipula? O que fazia com que a sombra de determinado animal parecesse viva? Como a silhueta tinha de ser movimentada: com suavidade ou de maneira brusca? Como os sons ajudavam nessa representação? Anote na lousa os aspectos técnicos que a turma apontar.
- C.** Aqui é possível começar a mapear que elementos de história e narrativa marcam mais a subjetividade da turma. Além disso, é possível começar a associar a intencionalidade entre técnica utilizada e história contada.
- D.** Essa pergunta pretende estimular as possibilidades narrativas dos estudantes, angulada pelas técnicas de teatro de sombras pesquisadas neste bloco. Aprofunde o debate perguntando por que acreditam que determinada silhueta se tornou um personagem mais ou menos interessante. É pela forma como foi manipulada? Pela voz que o manipulador inventou enquanto representava? Ou foi determinada situação de cena, surgida no improviso, que fez com que aquele personagem em especial despertasse mais o interesse da turma?

4. NÃO SE ESQUEÇAM DE DEFINIR ONDE FICA A PORTA DE ENTRADA, AS SALAS DE AULA, O PÁTIO E A QUADRA DA ESCOLA.



5. QUANDO TERMINAREM, DECIDAM QUE CORES GOSTARIAM DE COLOCAR NA ESCOLA QUE VOCÊS CRIARAM E, COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, PINTEM A MINIATURA UTILIZANDO PINCÉIS E TINTA GUACHE.
6. APÓS TODOS OS GRUPOS TERMINAREM, REÚNAM TODAS AS MINIATURAS E CONVERSEM SOBRE AS IDEIAS QUE CADA UM TEVE DURANTE A ATIVIDADE.
7. APÓS O TÉRMINO DA ATIVIDADE, GUARDEM AS MINIATURAS. ELAS PODERÃO SER UTILIZADAS NOVAMENTE NA ATIVIDADE DA SEÇÃO **VAMOS EXPERIMENTAR**.

DICA

- AO FINAL DA ATIVIDADE, AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A ARRUMAR A SALA E A DESCARTAR CORRETAMENTE AS EMBALAGENS QUE NÃO FORAM UTILIZADAS.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE VOCÊ OBSERVOU SOBRE A FORMA DAS EMBALAGENS ANTES E DEPOIS DE CONSTRUIR A MINIATURA? **A**
- OBSERVANDO O PRÉDIO DA ESCOLA, QUE FORMAS VOCÊ PERCEBE? **B**
- DE QUAL MINIATURA DE ESCOLA FEITA PELOS COLEGAS VOCÊ GOSTOU MAIS? POR QUÊ? **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A.** Converse com os estudantes sobre suas percepções a respeito das formas das embalagens, incentivando-os a falar não apenas o nome de figuras geométricas que porventura reconheçam (quadrados, retângulos, círculos, triângulos, etc.), mas também sobre o que perceberam na parte de dentro e na de fora das embalagens, na maneira como são fechadas (tampa solta ou encaixe na própria peça, etc.). Esse estudo pode ser importante para que eles compreendam de que maneira utilizaram as formas e os espaços existentes nas embalagens para criar espaços nas miniaturas, relacionando-os com as funções que atribuíram para cada espaço (por exemplo, uma embalagem que tenha sido usada para fazer uma sala de aula, outra que tenha se tornado um pátio, etc.).
- B.** Incentive os estudantes a explorar as formas que percebem na própria escola e a refletir sobre elas, auxiliando-os a traçar paralelos com o exercício que fizeram ao observar as embalagens, retomando as ideias previamente apresentadas ao grupo. O objetivo dessa pergunta é levá-los a estabelecer analogias entre os espaços construídos na miniatura e os espaços da própria escola. Posteriormente, as discussões sobre o espaço podem ser retomadas com a observação da obra *Canteiros: conversas e construções*, de Rivane Neuenschwander, que será estudada na seção **Que arte é essa?** e analisada em diálogo com as obras de arquitetos e artistas que são suas referências.
- C.** Para conversar com a turma sobre as construções criadas nesta atividade, pode ser interessante criar uma situação de exploração de todas as maquetes por parte dos estudantes. Uma forma de possibilitar que todos os projetos sejam visualizados pelo grupo é organizar uma pequena mostra na sala de aula, sobre as carteiras, garantindo que as miniaturas sejam visualizadas por todos os lados. Após circularem entre os projetos, peça que escolham a miniatura que acharam mais interessante e comentem a maneira como os espaços foram criados nessa construção.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

O objetivo desta seção é explorar uma das obras da artista mineira Rivane Neuenschwander, que costuma usar materiais de uso cotidiano para fazer obras de arte, como fotografias, instalações, esculturas ou objetos.

Essa sequência pedagógica tem como foco a exploração e a leitura de imagens da obra *Canteiros: conversas e construções*, em que a artista constrói composições com embalagens e alimentos, explorando suas cores, traços, linhas e formas estruturais para criar miniaturas de construções arquitetônicas inspiradas em trabalhos de arquitetos e artistas.

De olho na arte

1. Ao ouvir as respostas dos estudantes, chame a atenção do grupo localizando cada comentário diretamente nas imagens, buscando garantir que todos os estudantes possam visualizar na obra aquilo que os colegas destacaram. É interessante anotar palavras-chave que aparecerem durante a conversa em um local em que todos possam visualizar, de modo que o grupo possa criar relações entre os elementos mencionados e enriquecer suas próprias leituras.
2. Entre outras questões que os estudantes poderão observar, todas apresentam materiais de uso cotidiano (como embalagens e alimentos) que parecem ter sido organizados por alguém, têm o fundo claro e estão sobre uma superfície branca.
3. Aproveite a oportunidade para conversar sobre as memórias das crianças que forem relacionadas com construções arquitetônicas, seja por terem visitado algum local, seja por terem visto construções em filmes, revistas, livros, na internet ou na televisão.
4. Oriente os estudantes a observar cada uma das fotografias, buscando identificar os materiais que co-

QUE ARTE É ESSA?

CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES, DE RIVANE NEUENSCHWANDER



CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES, DE RIVANE NEUENSCHWANDER, EM 2006. NESTA OBRA, A ARTISTA USOU DIVERSOS OBJETOS DO COTIDIANO.

DE OLHO NA ARTE

🗨️ OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**

1. O QUE MAIS CHAMA SUA ATENÇÃO NESTA OBRA?
2. O QUE AS FOTOGRAFIAS QUE COMPÕEM ESSA OBRA TÊM EM COMUM? PRESTE ATENÇÃO NOS MATERIAIS, NAS CORES E NAS FORMAS DAS PEÇAS QUE APARECEM EM CADA UMA DELAS.
3. AS COMPOSIÇÕES CRIADAS PELA ARTISTA SE PARECEM COM ALGO QUE VOCÊ JÁ VIU EM ALGUM LUGAR DE SUA CIDADE OU EM FILMES?
4. AS FOTOGRAFIAS MOSTRAM VÁRIOS MATERIAIS QUE ENCONTRAMOS NO DIA A DIA. IDENTIFIQUE OS QUE VOCÊ JÁ VIU EM SUA CASA.

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

nhecem. Algumas possibilidades de resposta: bandeja de isopor, papel amassado, palitos, macarrão, caixas de fósforo, ovos, cascas de laranja, salsicha, pão de forma, cenoura, cebola roxa, salsinha, rabanete.

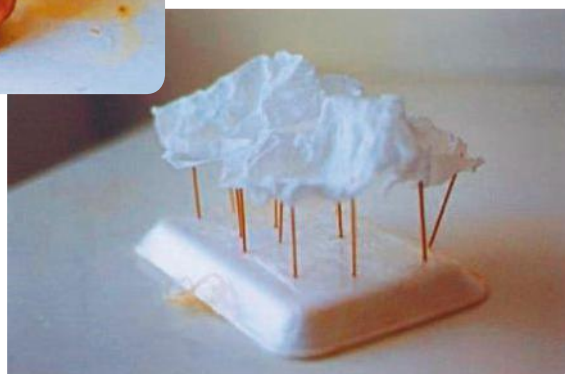
A OBRA QUE VIMOS NA PÁGINA AO LADO É COMPOSTA DE DEZESSEIS FOTOGRAFIAS E FOI CRIADA PELA ARTISTA RIVANE NEUENSCHWANDER (1967-). ELA NASCEU EM BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, E DESENVOLVE MUITAS DE SUAS OBRAS USANDO MATERIAIS COMUNS NO NOSSO COTIDIANO.

PARA FAZER ESSA OBRA, ELA UTILIZOU CAIXAS DE FÓFOROS, PALITOS DE DENTES, EMBALAGENS DE MACARRÃO, BANDEJAS DE ISOPOR, PÃO DE FORMA, MACARRÃO, CASCA DE LARANJA, SALSICHAS, CHEIRO VERDE, CENOURA, CEBOLA ROXA, ENTRE OUTRAS COISAS.

🗨️ OBSERVE OS DETALHES NESTAS DUAS FOTOGRAFIAS QUE FAZEM PARTE DA OBRA E CONVERSE COM OS COLEGAS.



DETALHES DA OBRA
**CANTEIROS: CONVERSAS E
CONSTRUÇÕES**, DE RIVANE
NEUENSCHWANDER, EM 2006.



Fotografias: Rivane Neuenschwander/Galeria Fortes D'Alva & Gabriel

🗨️ CONVERSE COM OS COLEGAS. **Respostas pessoais.**

- QUE ELEMENTOS VOCÊ RECONHECE NESSAS IMAGENS? COMO SÃO AS FORMAS E AS CORES DESSES ELEMENTOS? **A**
- NA ATIVIDADE DAS PÁGINAS 46 E 47, VOCÊ CRIOU A MINIATURA DE UMA ESCOLA UTILIZANDO EMBALAGENS DO COTIDIANO. EXISTE ALGUMA COISA EM COMUM ENTRE A MINIATURA QUE VOCÊ FEZ E AS PEÇAS QUE VOCÊ OBSERVOU NESSAS IMAGENS? O QUÊ? **B**

49

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Rivane Neuenschwander

Nascida em Belo Horizonte, em 1967, a artista explora práticas artísticas que investigam o acaso, o controle e a colaboração nas artes visuais, abordando influências da história da arte e da arquitetura do Brasil. Rivane cria obras efêmeras ou com materiais não convencionais, que muitas vezes se valem de processos naturais ou criam modos de interação espontânea com o público. Em muitas de suas obras, Rivane trabalha narrativas sobre linguagem, natureza, história e geografia, bem como as transformações oriundas do passar do tempo e as relações que se constroem a partir das interações sociais.

Para conhecer outras obras da artista, você pode visitar: <<http://mam.org.br/exposicao/rivane-neuenschwander>> e <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19985/rivane-neuenschwander>> (acesso em: 27 dez. 2017).

Atividade oral

Tomando como ponto de partida a leitura do texto das páginas 49 e 50, amplie o debate a respeito das referências que a artista explora na obra, ressaltando como o conhecimento de mundo pode ser usado na criação de obras artísticas. Oriente o grupo na observação das imagens destacadas e promova um debate considerando as questões sugeridas no Livro do Estudante.

- A.** Na primeira imagem, à esquerda, é possível reconhecer rodela de cascas de laranja, de cor alaranjada e alguns poucos tons de verde, em algumas partes, embaixo. Elas são empilhadas, formando uma estrutura que pode se assemelhar a um prédio. Na segunda imagem, à direita, destaca-se a cor branca, pela presença de um material que parece um guardanapo ou papel toalha amassado, equilibrado sobre palitos, formando uma construção com vão livre sobre uma bandeja de isopor branco.
- B.** Procure estimular os estudantes a estabelecer relações entre as construções que fizeram e as criadas pela artista. Retomem as conversas realizadas durante a leitura e chame a atenção para os materiais de uso cotidiano e a criação de maquetes.

Retome a obra da artista Rivane Neuenschwander com os estudantes, explorando o título. Você pode comentar que a artista chama de “conversa” a relação entre o que ela vê no trabalho dos artistas e arquitetos que são suas referências e o que ela criou em seu próprio trabalho. Outro ponto importante do título é que a palavra “canteiros” faz referência aos “canteiros de obras” de prédios ou casas em construção.

Esclareça que, na obra *Canteiros: conversas e construções*, Rivane utiliza as criações de artistas e arquitetos como referências formais, ou seja, ela cria suas composições inspirada nesses trabalhos.

Atividade individual

Esta atividade pode ser uma oportunidade de abordar a ideia de que podemos ver trabalhos de outras pessoas e criar os nossos em vez de copiá-los ou fazer novas criações, diferentes daquelas que vimos anteriormente, mas que dialoguem com elas abordando um mesmo tema ou maneira de fazer. Ressalte que, nesta obra, a artista sugere que isso pode acontecer, como em uma “conversa”, em que não reproduzimos aquilo que o outro falou, mas falamos algo sobre o que foi dito (concordando ou discordando, falamos outra coisa).

Para explorar as imagens e as relações entre elas, você pode partir da relação formal entre as imagens que se correlacionam, apontando as semelhanças entre as formas e as linhas que podem ser observadas.

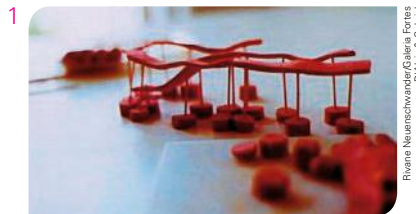
Para ampliar as referências visuais do repertório dos estudantes e enriquecer a atividade, você pode mostrar a eles outras imagens de trabalhos dos arquitetos e artistas em estudo. Sugere os seguintes endereços: <www.niemeyer.org.br>, <www.fundathos.org.br> e <www.yonafriedman.nl> (acesso em: 27 dez. 2017).

Ao finalizar a proposta, deixe que os estudantes comentem como perceberam as semelhanças entre as fotografias de Rivane e as referências, ressaltando o fato de a artista não ter copiado os trabalhos, mas, sim, criado novas construções utilizando elementos desses trabalhos.

NA OBRA **CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES**, RIVANE NEUENSCHWANDER CONSTRUÍU CANTEIROS DE OBRAS INSPIRADOS EM TRABALHOS E CONSTRUÇÕES CRIADOS POR ARQUITETOS E ARTISTAS QUE ELA ADMIRA. “CANTEIRO” OU “CANTEIRO DE OBRAS” É O NOME QUE DAMOS AOS LUGARES ONDE SÃO FEITAS AS CONSTRUÇÕES DE CASAS E EDIFÍCIOS.

CADA UMA DAS FOTOGRAFIAS É UM DIÁLOGO DA ARTISTA COM OUTRO ARTISTA OU COM UM ARQUITETO.

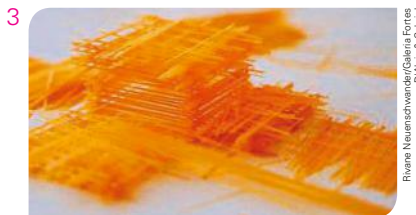
 **LIGUE CADA DETALHE DA OBRA DE RIVANE AOS TRABALHOS COM OS QUAIS ELAS DIALOGAM.**



DETALHE DA OBRA **CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES**, DE RIVANE NEUENSCHWANDER, 2006.



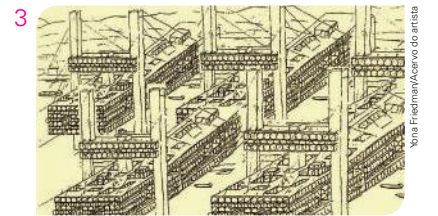
DETALHE DA OBRA **CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES**, DE RIVANE NEUENSCHWANDER, 2006.



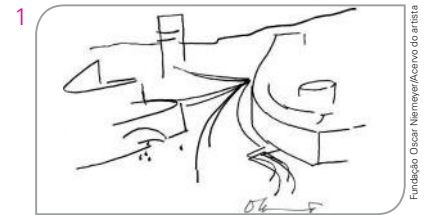
DETALHE DA OBRA **CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES**, DE RIVANE NEUENSCHWANDER, 2006.



PAINEL DE AZULEJOS, DE ATHOS BULCÃO, PLENÁRIO DO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, BRASÍLIA, 2011.



DESENHO VILLE SPATIALE (VARIÇÃO), DE YONA FRIEDMAN, SEM DATA.



DESENHO DA SEDE DA ESCOLA DE BALÉ BOLSHOI, QUE FOI PROJETADA POR OSCAR NIEMEYER EM JOINVILLE, NO ESTADO DE SANTA CATARINA, EM 2001.

 **COMO VOCÊ FEZ PARA IDENTIFICAR AS OBRAS QUE DIALOGAM ENTRE SI?**
Resposta pessoal.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

CRIAR UMA COMPOSIÇÃO PARA FAZER UMA FOTOGRAFIA



Greg Sillier/Fotogramas

A ARTISTA RIVANE NEUENSCHWANDER NA ABERTURA DA EXPOSIÇÃO INDIVIDUAL **FORA DE ALCANCE**, EM 2012. ESSA EXPOSIÇÃO REUNIU OBRAS DE RIVANE EM UMA GALERIA DE SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO.

A OBRA **CANTEIROS: CONVERSAS E CONSTRUÇÕES**, DE RIVANE NEUENSCHWANDER, ENVOLVE A CONSTRUÇÃO DE **MAQUETES** E A **COMPOSIÇÃO**.

PARA FAZER ESSE TRABALHO, RIVANE EXPERIMENTOU OBJETOS E ALIMENTOS DIFERENTES, MUDOU-OS DE LUGAR, COLOCOU UNS PERTO DOS OUTROS ATÉ DESCOBRIR QUAIS ERAM AS COMPOSIÇÕES QUE CONSIDERAVA MAIS INTERESSANTES.

ELA ORGANIZOU OS ALIMENTOS DE VÁRIAS FORMAS, COMO SE ESTIVESSE BRINCANDO COM PEÇAS DE MONTAR QUE SE CONECTAM. EM SEGUIDA, REGISTROU EM FOTOGRAFIAS A CONSTRUÇÃO DE QUE MAIS GOSTOU E REPETIU ESSE PROCEDIMENTO COM OUTROS ALIMENTOS.

POR FIM, RIVANE SELECIONOU AS IMAGENS QUE GOSTARIA DE MOSTRAR ÀS OUTRAS PESSOAS E COMPÔS UMA SEQUÊNCIA PARA APRESENTAR EM EXPOSIÇÕES EM DIVERSOS LUGARES, COMO MUSEUS E GALERIAS.

O RESULTADO FINAL DA OBRA É A CRIAÇÃO DE UM TIPO DE OBRA DE ARTE, A FOTOGRAFIA. NESSE CASO, OS OBJETOS NÃO SÃO A OBRA DE ARTE FINALIZADA. ELES EMPRESTARAM SUAS FORMAS E CORES PARA A FOTOGRAFIA.

OS ALIMENTOS, QUE ESTRAGAM COM O TEMPO, NÃO EXISTEM MAIS. JÁ AS FOTOGRAFIAS PODEM DURAR MUITOS ANOS.

MAQUETE: MINIATURA DE CONSTRUÇÕES, COMO PRÉDIOS, OU DE OBJETOS QUE PODEM SER FEITOS EM TAMANHO MAIOR.

COMPOSIÇÃO: ATO DE COMBINAR COISAS OU IMAGENS PARA CRIAR UM DESENHO, UMA PINTURA OU UMA FOTOGRAFIA.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Como é feita essa arte?

O objetivo desta seção é conversar com a turma sobre a fotografia como arte, abordando também a diferença entre fazer uma obra de arte que é fotografia ou usar a fotografia para registrar uma obra de arte.

Você pode começar essa conversa lembrando de momentos em que vocês utilizaram a fotografia como registro. Ressalte, então, que a fotografia pode ser um objeto artístico, como no caso da série criada por Rivane Neuenschwander, que fez maquetes com materiais de uso cotidiano, fotografou, escolheu um conjunto de imagens e, com elas impressas, finalizou a obra. Ou seja: a forma final desta obra é o conjunto de fotografias, que constituiu o trabalho a ser exibido.

Caso os estudantes perguntem se os alimentos foram consumidos após terem sido fotografados, aproveite a oportunidade para comentar que nem sempre podemos conhecer ou ter acesso a todas as informações sobre como uma obra foi realizada e que, nesse caso, não há registros do que ocorreu com os materiais utilizados na composição da obra estudada. Explique que, caso a artista quisesse que suas composições fossem a obra (e não as fotografias), seria muito difícil preservar essas criações em museus, pois elas mudariam de forma, se desmanchariam e apodreceriam.

Essa ideia pode ser uma introdução interessante para abordar, na unidade 2 deste volume, o tema das transformações e da passagem do tempo nas artes visuais.

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

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

Construções para uma cidade imaginária

Para realizar essa atividade será necessário utilizar os mesmos materiais previamente explorados na seção **Vamos começar** deste bloco. Pode ser interessante delimitar um espaço para a criação da maquete da cidade, usando papel para forrar o chão ou algumas mesas. Se possível, reserve uma área de cerca de 3 metros de comprimento por um metro de largura.

Apresente a proposta de criação da cidade, sugerindo que cada estudante fará sua construção, e o conjunto das construções formará uma cidade. A turma pode utilizar as construções criadas anteriormente e fazer adaptações, além de produzir novas construções.

Chame a atenção dos estudantes para a necessidade de negociar sobre as melhores maneiras de ocupar o espaço e oriente-os a pensar nos resultados de composição entre as diversas maquetes.

Caso haja possibilidade de registrar a cidade finalizada em fotografias, oriente os estudantes a explorar nas imagens os diferentes ângulos e pontos de vista a partir dos quais é possível tirar as fotos, selecionando também enquadramentos que mostrem tanto os detalhes como os conjuntos de diferentes prédios reunidos.

Ao final da atividade, é importante que todos se envolvam na limpeza do ambiente e no descarte adequado dos materiais utilizados. Decidam juntos como desmontar a cidade e incentive os estudantes a levar suas construções para casa, pois esta pode ser uma oportunidade de mostrar aos responsáveis uma parte importante de seus processos de trabalho nas aulas de Arte na escola.

VAMOS EXPERIMENTAR

NAS AULAS DE ARTES VISUAIS, VOCÊ APRENDEU QUE OS ARTISTAS PODEM SE INSPIRAR EM OBRAS CRIADAS POR OUTRAS PESSOAS PARA CRIAR SEUS TRABALHOS.

AGORA, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO SE INSPIRAR NO TRABALHO DE RIVANE NEUENSCHWANDER PARA CRIAR UMA OBRA UTILIZANDO OBJETOS DO COTIDIANO.

CONSTRUÇÕES PARA UMA CIDADE IMAGINÁRIA



CHEGOU A HORA DE CONSTRUIR UMA CIDADE INTEIRA!  **ATENÇÃO: FAÇA COM A AJUDA DE UM ADULTO.**

1. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, SELECIONEM DIFERENTES OBJETOS DO COTIDIANO, COMO EMBALAGENS DE PRODUTOS E ALIMENTOS, CANETAS, BORRACHAS, TAMPAS DE GARRAFAS E TUDO MAIS O QUE SUA IMAGINAÇÃO PERMITIR!
2. SEPAREM OS MATERIAIS QUE VÃO UTILIZAR PARA CONSTRUIR A MAQUETE.
3. COMECEM COM AS PARTES MAIORES E, AOS POUCOS, ACRESCENTEM DETALHES COM AS PEÇAS MENORES.
4. AJUDEM OS COLEGAS E FIQUEM ATENTOS AO QUE VÃO CONSTRUIR. ESTA ATIVIDADE EXIGE MUITO CUIDADO COM CADA PARTE COLOCADA, PARA NÃO DESMONTAR O TRABALHO.
5. QUANDO A CIDADE ESTIVER PRONTA, CONVERSEM SOBRE AS CONSTRUÇÕES QUE FIZERAM. DO QUE CADA UM MAIS GOSTOU NA CIDADE?
6. POR FIM, COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, FOTOGRAFEM A MAQUETE DE MANEIRA CRIATIVA. VOCÊS PODEM GUARDAR ESSE REGISTRO NO PORTFÓLIO OU CRIAR UMA EXPOSIÇÃO DESSAS FOTOGRAFIAS.

 **PORTFÓLIO**
GUARDE SEU TRABALHO!

52

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

DICAS

- OBSERVE NOVAMENTE AS OBRAS DE RIVANE NEUENSCHWANDER. ELAS PODEM TE AJUDAR A TER INSPIRAÇÕES!
- VOCÊ PODE UTILIZAR A MINIATURA QUE VOCÊ FEZ NA ATIVIDADE DO INÍCIO DO BLOCO PARA AJUDAR A COMPOR A SUA MAQUETE.
- APÓS O TÉRMINO DA ATIVIDADE, AJUDE O PROFESSOR OU A PROFESSORA A ORGANIZAR A SALA DE AULA.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

NESTE BLOCO VOCÊ CONHECEU UM POUCO A OBRA DE RIVANE NEUENSCHWANDER E EXPERIMENTOU FAZER ARTE COM OBJETOS COTIDIANOS. CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE ESTAS QUESTÕES:

- O QUE VOCÊ DESCOBRIU NESTA AULA SOBRE CONVERSAS E INSPIRAÇÕES ENTRE ARTISTAS? **A**
- QUAL FOI O SEU MAIOR DESAFIO AO CRIAR UMA CONSTRUÇÃO USANDO OBJETOS DO COTIDIANO? **B**



VAMOS FALAR SOBRE...

RECICLAGEM

PARA CONSTRUIR A MINIATURA E A MAQUETE, VOCÊ TRABALHOU COM EMBALAGENS E OUTROS OBJETOS DE USO COMUM NO DIA A DIA.

A MAIOR PARTE DESSES MATERIAIS PODERIA ACABAR NO LIXO, MAS, AO USÁ-LOS EM SUA MINIATURA E MAQUETE, VOCÊ OS RECICLOU!

A RECICLAGEM É MUITO IMPORTANTE PARA O MEIO AMBIENTE PORQUE DIMINUI A QUANTIDADE DE LIXO PRODUZIDO.

POR ISSO, DESCARTE O LIXO CORRETAMENTE, SEPARANDO O QUE PODE SER RECICLADO DO QUE NÃO PODE. ASSIM, TODO ESSE MATERIAL PODE SE TRANSFORMAR EM COISAS NOVAS: DE OBRAS DE ARTE A ROUPAS E SACOLAS.

PESQUISE UM POUCO MAIS SOBRE RECICLAGEM E DESCUBRA COMO VOCÊ PODE AJUDAR NESSE PROCESSO!

53

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A.** O objetivo é que os estudantes falem sobre se inspirar na obra de outro artista, podendo abordar ou não a maneira como Rivane fez isso em seu trabalho. Esta é uma oportunidade de explorar a diferença entre copiar o trabalho de outra pessoa exatamente como ele é e se inspirar em algum aspecto interessante da obra de outra pessoa para criar uma nova obra.
- B.** O objetivo é dar aos estudantes a possibilidade de falar sobre os desafios técnicos e os desafios de imaginação vivenciados. Aproveite para conversar sobre algumas etapas da atividade, como o momento de decidir a melhor forma de registrar e de desmontar a cidade, sobre como o grupo se sentiu em relação à desconstrução da cidade e sobre o destino dado aos materiais utilizados (como vão separar os resíduos, o que costumam fazer com o lixo, etc.). As ideias de efemeridade, escolhas e desapego fazem parte dessa reflexão coletiva e podem ser aprofundadas com sua orientação como ponto de encerramento e, se julgar conveniente, de partida para a próxima unidade, em que são abordadas as ideias de transformação, mudanças e passagem do tempo.

Vamos falar sobre...

A atividade envolve o reaproveitamento de embalagens de papelão na construção de maquetes. Converse com a turma sobre o descarte correto do lixo e sobre como a reciclagem pode contribuir para a preservação do meio ambiente.

Em seguida, oriente uma pesquisa sobre como se dá a reciclagem, de preferência, de maneira conjunta com as disciplinas de Ciências e Geografia. Algumas sugestões de fontes de pesquisa úteis: <<http://separenaopare.com.br>> e <www.akatu.org.br/noticia/diada-reciclagem-saiba-como-fazer-separacao-e-destinacao-correta-dos-residuos> (acesso em: 27 dez. 2017).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Materialidades (EF15AR04).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

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

Conectando saberes

Esta seção propõe uma relação direta com temas da Matemática, principalmente os conhecimentos envolvendo Geometria. Nesta faixa etária, a aproximação a conceitos da Geometria pode ser feita pela experiência lúdica com o tangram. O tangram também é uma forma de instigar, além das noções de raciocínio geométrico, as habilidades criativas e de percepção do espaço.

O tangram é um jogo milenar de origem chinesa conhecido mundialmente. Não há referências exatas sobre sua origem e seu criador. Na China, é também conhecido por *Tanguan*, uma referência à dinastia reinante de 618 a 907 (*Tang*) e à palavra "jogo" (*wan*). O objetivo do jogo é que se construa uma figura idêntica a um modelo utilizando sempre todas as peças que o compõem. As peças também não podem se sobrepor umas às outras. O tangram pode ser considerado um quebra-cabeça, mas, diferentemente dos quebra-cabeças tradicionais, suas peças não ocupam sempre a mesma posição em relação a outras para formar uma imagem definida. No tangram, é justamente as diferentes possibilidades de encaixe entre as peças que formam as diferentes imagens possíveis no jogo.

A cópia das peças do tangram pode ser feita com papel vegetal ou outra folha que possibilite a cópia do modelo indicado no livro. Uma vez copiado, o modelo pode ser colado a uma folha mais dura e recortado para fazer as peças do jogo. Também é possível aprender a fazer as peças com dobraduras: existem muitos modelos disponíveis na internet. Outra alternativa é encontrar modelos prontos para recortar.

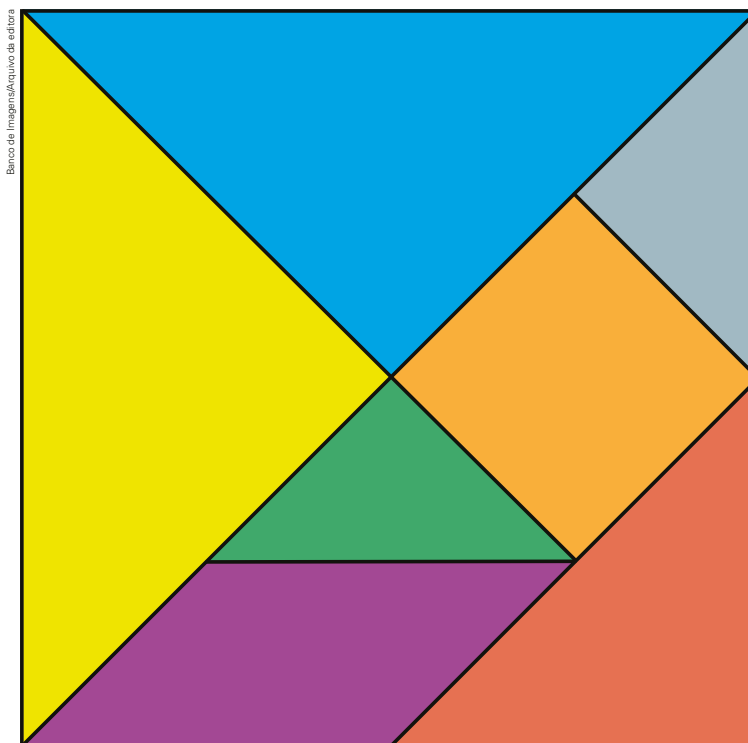
Além das formas propostas nas



CONECTANDO SABERES

FORMAS DE MUITAS FORMAS

NESTA UNIDADE, VIMOS COMO A ARTE TRANSFORMA AS FORMAS DO MUNDO. VOCÊ CONHECE O TANGRAM? ELE É UM QUEBRA-CABEÇA MUITO ANTIGO, DE ORIGEM CHINESA. SUAS PEÇAS PODEM SER COMBINADAS DE VÁRIAS MANEIRAS, DANDO ORIGEM A MUITAS REPRESENTAÇÕES. NA CHINA, O TANGRAM TAMBÉM É CONHECIDO COMO "AS SETE PEÇAS INTELIGENTES".



NINGUÉM SABE REALMENTE COMO O TANGRAM FOI CRIADO, MAS EXISTEM MUITAS LENDAS. UMA DELAS CONTA QUE UM HOMEM DEIXOU CAIR NO CHÃO UM ESPELHO, QUE SE QUEBROU EM SETE PEDAÇOS. PARA SUA SURPRESA, O HOMEM PERCEBEU QUE, COM OS CACOS DO ESPELHO, PODERIA MONTAR DIVERSAS FORMAS, COMO ANIMAIS, PLANTAS, PESSOAS, OBJETOS, LETRAS, NÚMEROS E MUITAS OUTRAS COISAS.

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

atividades, é possível encontrar muitas outras. Existem cerca de 1 700 formas de montar esse quebra-cabeça.

É possível tornar a atividade uma pequena disputa entre dois times, com tempos limites para resolver os desafios propostos pelo adversário. Um time escolhe uma das figuras e outro deve resolvê-la no menor tempo possível. Ganha aquele que montar as figuras em menos tempo.

Proponha também que os estudantes criem formas e, em seguida, partilhem com os colegas as criações.

Também é possível usar as figuras do tangram para ilustrar histórias inventadas pelos estudantes ou assuntos de outras disciplinas.

AS 7 PEÇAS DO TANGRAM SÃO FIGURAS GEOMÉTRICAS.

Banco de Imagens/Arquivo da editora



5 TRIÂNGULOS



1 QUADRADO



1 PARALELOGRAMO

1 COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA E USANDO PAPEL VEGETAL, REPRODUZA A IMAGEM DO TANGRAM DA PÁGINA ANTERIOR.

2 RECORTE AS PEÇAS E MONTE-AS CONFORME AS IMAGENS A SEGUIR.

Banco de Imagens/Arquivo da editora



CASA



NAVIO



GATO



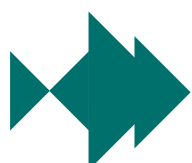
PESSOA DANÇANDO

3 OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. ELAS NÃO TÊM A DIFERENCIAÇÃO DE CORES DAS PEÇAS DO TANGRAM. MONTE A QUE VOCÊ ACHAR MAIS DIFÍCIL.

Banco de Imagens/Arquivo da editora



COELHO



PEIXE



BRUXA



BARCO

55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- BELLINGHAUSEN, I. B. *Os animais do mundinho*. São Paulo: DCL, 2007.

O livro mostra muitos animais em seus *habitat* por meio de ilustrações feitas com tangram. É um livro interessante para mostrar aos estudantes e pode ser um bom modelo para atividades em que eles inventem suas próprias histórias e usem o tangram para ilustrá-las.

- LEE, R. *Tangram*. São Paulo: Isis, 2003.

Além de contar um pouco da história do tangram e sugerir muitos modelos para montar, o livro contém as 7 peças do jogo.

- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O livro propõe estratégias e diferentes modos para a realização de abordagens lúdicas e jogos em processos de aprendizagem em contexto escolar. Desenvolvido por integrantes do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da USP, ele também se dedica à reflexão sobre a importância da brincadeira nos processos educativos.

- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; CARVALHO, G. E. de; SOUZA, M. T. C. C. de. Intervenção com jogos: estudo sobre o tangram. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 19, n. 1, janeiro/abril de 2015:13-22. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00013.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

O artigo realiza um estudo envolvendo propostas com o tangram para crianças. A partir dos resultados os autores refletem sobre os melhores modos de utilização do tangram, as facilidades e dificuldades dos alunos e habilidades trabalhadas com esse jogo.

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Conhecer e praticar a arte da dobradura; fazer uma instalação com dobraduras reconhecendo características do espaço.
- **Música:** Reconhecer os sons do ambiente e descobrir diferentes formas de fazer música.
- **Dança:** Dançar com inspiração em diversas brincadeiras infantis.
- **Teatro:** Explorar diferentes jogos teatrais e compreender o conceito de improviso.
- **Artes visuais:** Observar e explorar as diferentes formas de objetos; pesquisar maneiras de criar esculturas em madeira.
- **Artes integradas:** Conhecer e praticar a arte de contar e ouvir histórias.

Para despertar a curiosidade da turma em relação ao aprendizado, oriente uma conversa com base nas perguntas apresentadas nesta abertura e, depois, faça uma apreciação coletiva da imagem em conjunto com a leitura dos objetivos de aprendizagem, construindo relações entre a imagem e os temas debatidos.

Os blocos que compõem esta unidade se articulam em torno do tema transformação e procuram abordar como essa ideia pode aparecer em cada linguagem artística. Na conversa inicial, o objetivo é tratar das transformações que cercam o cotidiano, aferindo a capacidade de apreensão e formulação dos estudantes em relação a essas transformações. O intuito não é chegar a nenhuma conclusão específica sobre o tema, mas possibilitar aos estudantes falarem dessas transformações que cercam a vida de maneira livre, compreendendo que esse movimento de mudança é um aspecto constante da vida.

Começamos a conversa investigando os saberes que as crianças já têm sobre as transformações da natureza. O foco é demarcar de que maneira as mudanças fazem parte do cotidiano da turma. A partir desse debate, é

UNIDADE

2

ARTE E TRANSFORMAÇÃO

NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- CONHECER A ARTE DA DOBRADURA E TRANSFORMAR UM ESPAÇO DA ESCOLA USANDO ESSA FORMA DE ARTE.
- RECONHECER E EXPLORAR OS SONS DOS AMBIENTES.
- DANÇAR COM INSPIRAÇÃO EM DIVERSAS BRINCADEIRAS.
- EXPLORAR DIFERENTES JOGOS TEATRAIS.
- OBSERVAR ESCULTURAS EM MADEIRA E FAZER ESTUDOS PARA ESCULTURAS.
- CONHECER E PRATICAR A ARTE DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS.

CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR.

1. VOCÊ JÁ NOTOU ALGUM TIPO DE TRANSFORMAÇÃO NA NATUREZA? E NOS LUGARES QUE FREQUENTA?
2. AS PESSOAS TAMBÉM SE TRANSFORMAM COM O TEMPO. VOCÊ PERCEBEU ALGUMA MUDANÇA NO SEU CORPO DESDE QUANDO ERA UM BEBÊ? VOCÊ CONSEGUE FAZER COISAS QUE NÃO CONSEGUIA ANTES?
3. COSTUMAMOS DIZER QUE, NA ARTE, AS COISAS SE TRANSFORMAM O TEMPO TODO. VOCÊ CONCORDA COM ESSA AFIRMAÇÃO? POR QUÊ?

56

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

possível associar a ideia de transformação com as investigações realizadas nas aulas de Arte pelas quais a turma já tenha passado.

1. Essa pergunta abre uma oportunidade de elaborar com a turma uma noção ampla de transformação, com base na observação da natureza. Para estimular o debate, dê alguns exemplos de transformações que podem ser observadas, como o crescimento de uma planta a partir de uma semente, o congelamento da

água e as estações do ano. Amplie a conversa relacionando essas alterações com as transformações constantes do mundo.

2. O objetivo dessa pergunta é explorar o contexto de transformação na vida particular dos estudantes. Deixe que eles elaborem com suas próprias palavras as transformações que conseguem perceber neles mesmos. A ideia é levá-los a perceber que também eles estão em constante processo de transformação. >>





Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► 3. O objetivo desta pergunta é retomar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em anos anteriores e permitir que associem as experimentações em Arte com o verbo “transformar”. Retome com a turma o que foi feito, de acordo com o percurso pedagógico por você adotado, facilitando a compreensão das transformações experimentadas nos materiais, técnicas, ambientes e no próprio corpo. Por exemplo: se realizaram esculturas de argila, como foi

a transformação do material até ganhar a forma de cada estudante? Se exploraram os sons do corpo, como foi transformar o seu próprio corpo em um instrumento? Ou como foi transformar as sombras em teatro? Ou transformar o espaço partindo da dança?

Sugestão

- DIEGUES, I. [et al]. *Arte brasileira para crianças*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016. Partindo de obras de 100 artistas brasileiros, este livro oferece sugestões de dinâmicas para serem desenvolvidas em sala de aula. A publicação traz ilustrações passo a passo para as atividades, além de reproduzir as obras citadas e contar um pouco sobre cada artista e seu modo de produção.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

Dobrar papel para fazer arte

Nesta atividade, abordamos a dobradura como técnica para transformar uma folha de papel em um objeto que representa algo figurativo. Com isso, exploramos a ideia de que uma folha de papel pode se tornar muitas outras coisas, além de proporcionar ao grupo uma vivência em que a criação artística parte de orientações rigorosas para chegar a uma forma final.

Antes de começar, explore as ideias apresentadas no texto introdutório, enfatizando as questões abordadas. Peça aos estudantes que compartilhem possíveis vivências anteriores com a arte da dobradura.

Distribua as folhas de papel já recortadas em formato quadrado ou aproveite esse momento para ensinar aos estudantes algumas maneiras de fazer quadrados com uma folha de papel A4. Para isso, você pode: ensinar o uso da régua para fazer o quadrado, trabalhar com um modelo de quadrado pronto para fazer marcas no papel A4 e depois cortar a folha ou deixar que tentem descobrir sua própria forma de preparar o papel quadrado para fazer suas dobraduras.

ARTES VISUAIS

ARTE QUE TRANSFORMA O ESPAÇO

VAMOS COMEÇAR

MUITAS VEZES, AO FAZER ARTE, TRANSFORMAMOS UMA COISA EM OUTRA COISA. A ARTE DA DOBRADURA É UM EXEMPLO DE COMO ISSO PODE SER FEITO.

EXISTEM DOBRADURAS MAIS SIMPLES E OUTRAS MAIS COMPLEXAS. COM ALGUMAS TÉCNICAS, É POSSÍVEL CRIAR FORMAS DE ANIMAIS, PLANTAS, OBJETOS E VÁRIAS OUTRAS COISAS.

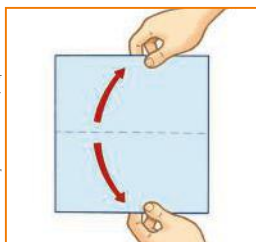
VOCÊ JÁ VIU OU FEZ ALGUMA DOBRADURA? COMO ERA ESSA DOBRADURA?

DOBRAR PAPEL PARA FAZER ARTE

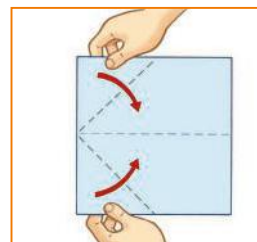
AGORA, VAMOS FAZER UMA DOBRADURA. PARA ISSO, VOCÊ VAI PRECISAR DE UM PEDAÇO QUADRADO DE PAPEL.

1. SIGA OS PASSOS INDICADOS A SEGUIR.

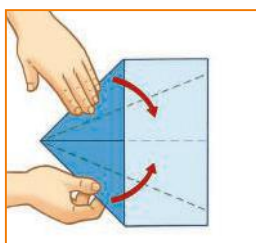
Ilustrações: André Vale/Arquivo da editora



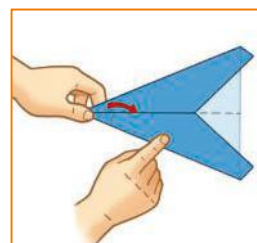
A. PEGUE UMA FOLHA DE PAPEL QUADRADA E DOBRE AO MEIO. DEPOIS DESDOBRE. VOCÊ TERÁ NO PAPEL UMA LINHA QUE DIVIDE A FOLHA.



B. DOBRE AS PONTAS COMO INDICA A LINHA PONTILHADA. VOCÊ VAI FORMAR DOIS TRIÂNGULOS QUE ENCOSTAM NA LINHA QUE FICOU MARCADA NO MEIO DO PAPEL.



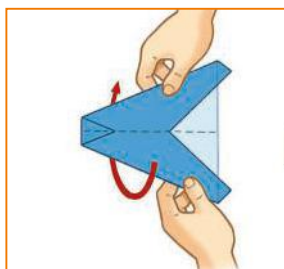
C. REPITA O MESMO MOVIMENTO DE DOBRAR CONFORME MOSTRAM AS LINHAS PONTILHADAS, ENCOSTANDO A PARTE DE FORA DO PAPEL DOBRADO NA LINHA CENTRAL.



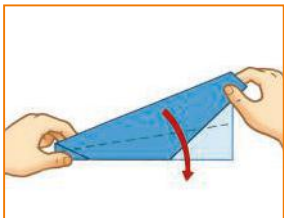
D. OBSERVE A LINHA PONTILHADA E FAÇA UMA DOBRA PARECIDA COM ESTA, NA PONTA DO AVIÃO.

58

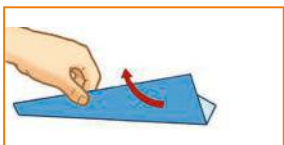
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



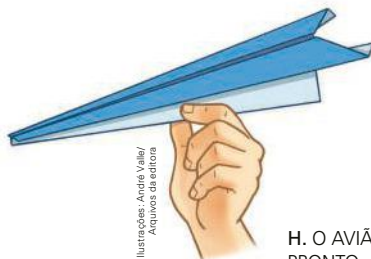
E. DOBRE O AVIÃO AO MEIO, SEGUINDO A ORIENTAÇÃO DA LINHA PONTILHADA.



F. FAÇA A DOBRA INDICADA NA LINHA PONTILHADA EM UMA DAS ASAS DO AVIÃO.



G. DOBRE DA MESMA FORMA A OUTRA ASA DO AVIÃO.



H. O AVIÃO ESTÁ PRONTO.

PARA LER

ORIGAMI PARA CRIANÇAS, DE MARI ONO. SÃO PAULO: PUBLIFOLHINHA, 2017. COLEÇÃO DE LIVROS QUE ENSINAM A FAZER DOBRADURAS EM FORMA DE ANIMAIS, ALIMENTOS, AUTOMÓVEIS, BALÕES E ATÉ CAPACETES SAMURÁIS.

2. AGORA, FAÇA MAIS UM AVIÃO. DESTA VEZ, OBSERVANDO E SEGUINDO AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.
3. SEUS AVIÕES ESTÃO PRONTOS! CHEGOU A HORA DE VIAJAR NESSAS ASAS DE PAPEL!
4. GUARDE OS SEUS AVIÕES COM CUIDADO, POIS VAMOS USÁ-LOS EM OUTRA ATIVIDADE MAIS ADIANTE.

PORTFÓLIO
GUARDE SEU TRABALHO!

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- COMO VOCÊ EXPLICARIA PARA OUTRA PESSOA O QUE É UMA DOBRADURA? **A**
- QUAL FOI A PARTE MAIS DIFÍCIL DA REALIZAÇÃO DA DOBRADURA DE PAPEL? **B**
- O QUE VOCÊ ACHOU MAIS FÁCIL: FAZER A DOBRADURA SEGUINDO AS ORIENTAÇÕES DO LIVRO OU OBSERVANDO ALGUÉM FAZÊ-LA? **C**

Em um primeiro momento, leia as orientações do livro em voz alta e mostre as imagens no esquema, pedindo que os estudantes façam suas dobraduras seguindo essas orientações. Depois, exemplifique o passo a passo do livro, fazendo você a dobradura diante dos estudantes, cuidando para que todos possam ver seus movimentos.

Hora da reflexão

- A.** Estimule os estudantes a contarem como explicariam o que é uma dobradura para alguém que não conheça essa técnica, que consiste em dobrar papéis para criar representações de animais, objetos, plantas, pessoas, etc.
- B.** Essa pergunta oferece a oportunidade de revisitar as dificuldades inerentes ao processo de fazer dobraduras, tais como dobrar na sequência correta, fazer a dobra no ângulo correto para conseguir chegar à forma desejada, não amassar muito a folha antes de terminar o trabalho, aprender a necessidade de fazer vincos em cada parte dobrada, passando o dedo muitas vezes em cada dobra. Converse explorando as dificuldades e os caminhos encontrados pelos estudantes para contorná-las.
- C.** Aproveite essa pergunta para discutir a diferença entre aprender com a orientação do professor ou da professora e aprender com a orientação do livro. Explore essas duas possibilidades, tentando enfatizar que podemos aprender muitas coisas apenas com os livros, entretanto, a presença de alguém que acompanha nosso aprendizado tem como principal valor a possibilidade de interação, como perguntas e respostas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

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 escuta.

1. Esta pergunta tem o intuito de mapear os diferentes aspectos da obra a partir das percepções e dos interesses variados do grupo: é provável que as cores e as formas das dobraduras chamem a atenção de alguns, e que os círculos e as formas originadas pela posição em que foram colocadas as dobraduras chamem a atenção de outros.
2. Converse com os estudantes sobre o que eles sabem sobre a Lua e seu ciclo. Mostre como a Lua fica nas fases crescente, cheia e minguante, e explique que, na lua nova, não conseguimos visualizá-la por alguns dias. Você pode usar calendários lunares para exemplificar a movimentação desse satélite, como o que está disponível em: <<http://astro.if.ufrgs.br/lua/lua.htm>> (acesso em: 8 set. 2017). Depois de explicar, peça aos estudantes que tentem identificar as fases da Lua na obra da artista: a lua cheia está no centro da imagem, à direita está a lua crescente.
3. A pergunta sobre as cores gera a possibilidade de falar sobre a cor de fundo (ou de base no prédio) e as cores das dobraduras e das pinturas. Assim como é comum nesse tipo de obra ignorar que existe uma cor de base, é preciso chamar a atenção da turma para o fato de que todas as cores que vemos fazem parte do trabalho.
4. Neste caso, procuramos tratar da questão do acúmulo e de como a artista usou esse recurso para criar a sensação de que existem

QUE ARTE É ESSA?

O CICLO LUNAR, DE MADEMOISELLE MAURICE



Foto Lomé-Belluau/Mademoiselle Maurice

O CICLO LUNAR, MURAL DE MADEMOISELLE MAURICE FEITO COM DOBRADURAS E PINTURAS EM PARIS, FRANÇA, EM 2016.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.

- 🗨️ OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS.
1. O QUE MAIS CHAMA A SUA ATENÇÃO NA FOTOGRAFIA? POR QUÊ?
 2. O NOME DESSE TRABALHO É O CICLO LUNAR. EM SUA OPINIÃO, POR QUE A ARTISTA DEU ESSE NOME PARA A OBRA?
 3. QUAIS FORAM AS CORES QUE A ARTISTA ESCOLHEU PARA FAZER O TRABALHO? VOCÊ ACHA QUE A COR DO PRÉDIO TAMBÉM FAZ PARTE DO TRABALHO? POR QUÊ?
 4. O CICLO LUNAR FOI TODO FEITO COM DOBRADURAS PINTADAS COM TINTA. QUANTAS DOBRADURAS VOCÊ IMAGINA QUE A ARTISTA USOU NESSE TRABALHO?
 5. VOCÊ ACHA QUE A ARTISTA FEZ O TRABALHO SOZINHA OU PRECISOU DA AJUDA DE ALGUÉM? POR QUÊ?

60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

espaços vazios e cheios. Valorize a conversa e chame a atenção do grupo para a maneira como as dobraduras enfileiradas criam linhas que delimitam formas.

5. Esta pergunta mobiliza criação de hipóteses sobre o trabalho da artista. Assim, valorize as respostas dos estudantes antes de contar que ela trabalhou com uma equipe de profissionais de várias áreas, que a ajudaram a

preparar, colar as dobraduras e fazer as pinturas na parede.

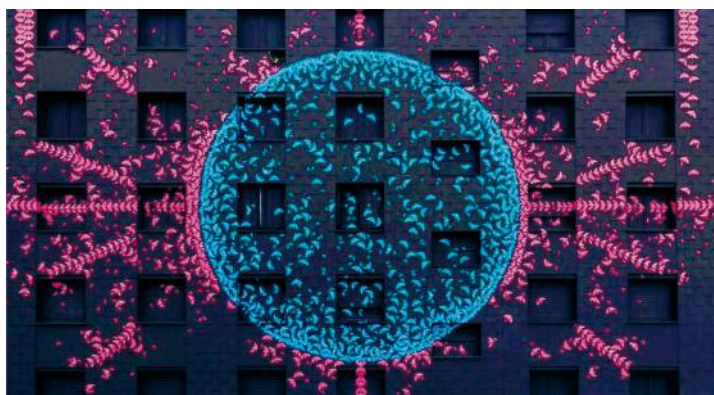
NA OBRA **O CICLO LUNAR**, A ARTISTA MADEMOISELLE MAURICE REPRESENTA DIFERENTES FASES DA LUA COM FORMAS PARECIDAS COM AS QUE VEMOS NO CÉU.

VEJA NA IMAGEM A SEGUIR COMO A ARTISTA REPRESENTOU A LUA CRESCENTE, QUE APARECE NO CÉU ANTES DA LUA CHEIA.



O CICLO LUNAR, DE MADEMOISELLE MAURICE, PARIS, FRANÇA, 2016 (MURAL FEITO COM DOBRADURAS E PINTURAS). NO DETALHE, À ESQUERDA, A LUA CRESCENTE.

AGORA VEJA NA IMAGEM ABAIXO COMO A ARTISTA REPRESENTOU A LUA CHEIA COM UM GRANDE CÍRCULO AZUL.



O CICLO LUNAR, DE MADEMOISELLE MAURICE, PARIS, FRANÇA, 2016 (MURAL FEITO COM DOBRADURAS E PINTURAS). NO DETALHE, A LUA CHEIA.

MADEMOISELLE MAURICE NASCEU NA CIDADE DE LYON, NA FRANÇA, EM 1988, E HOJE DIVIDE SEU TEMPO ENTRE AS CIDADES DE PARIS E MARSELHA, AMBAS NA FRANÇA.

SEU NOME VERDADEIRO NÃO É MADEMOISELLE MAURICE. ELA CRIOU ESSE NOME PARA ASSINAR SEUS TRABALHOS, O QUE É COMUM NO MEIO ARTÍSTICO. A PALAVRA FRANCESA *MADemoISELLE* SIGNIFICA "SENHORITA" EM PORTUGUÊS.

SUAS OBRAS JÁ FORAM VISTAS NAS RUAS DE MUITAS CIDADES DE SEU PAÍS E DE OUTROS LUGARES NO MUNDO.

Leia o texto sobre a obra com a turma. Conversem sobre as fases da Lua e se possível mostre as imagens do vídeo sobre Astronomia disponível no site do MEC (Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/video/abc-da-astronomia-fases-da-lua>>. Acesso em: 8 set. 2017) para conversarem sobre o fato de que a Lua não cresce nem diminui em si, mas sua movimentação em torno da Terra faz com que a vejamos completamente iluminada em alguns dias do mês e parcialmente iluminada em outros dias.

Depois, conversem sobre a maneira como a artista Mademoiselle Maurice criou uma imagem que mostra as diferentes fases do ciclo de movimentação da Lua, usando cores e formas para criar uma sequência, da direita para a esquerda (do leste para o oeste), assim como vemos também o movimento do Sol e da Lua, que aparecem diariamente no céu do lado leste de onde estamos e se esconde no lado oeste.

■ Mademoiselle Maurice

Graduada em arquitetura, a artista francesa Mademoiselle Maurice explora símbolos e signos para criar obras de grande impacto poético e social. Seu ateliê fica na cidade de Paris, na França, mas a artista já viajou para vários lugares do mundo para fazer suas obras.

Site da artista: <www.mademoisellemaurice.com/en> (acesso em: 27 dez. 2017).

Vídeo de registro do processo de criação da obra. Disponível em:<www.youtube.com/watch?v=6qnFbVXCro8> (acesso em: 27 dez. 2017).

Leia o texto do livro com os estudantes e peça a eles que observem a imagem. Chame a atenção do grupo para a maneira como a artista se influenciou por outra cultura após ter vivido e estudado em um lugar distante de onde nasceu.

A obra *O ciclo lunar* é um dos trabalhos mais importantes realizados pela artista e foi o maior mural ao ar livre da França na época em que foi realizado.

Se possível, contextualize com os estudantes a situação em que a obra foi criada pela artista. Você pode contar que o prédio onde Mademoiselle Maurice trabalhou estava vazio e sem uso, e iria ser demolido para dar lugar a outros empreendimentos imobiliários. Porém, antes de ser demolido, ele foi totalmente pintado de preto, tornando-se mais interessante para a intervenção a ser realizada pela artista.

Mademoiselle Maurice investiu em estabelecer relações de colaboração com moradores da região, conseguiu a participação de muitas pessoas que a ajudaram a criar os origamis enquanto conversavam com a artista sobre a história do bairro.

Aos poucos, Maurice conseguiu lançar a ideia de que os cerca de 15 mil origamis com as pinturas distribuídas ao longo de quase 2 mil metros quadrados e criados coletivamente simbolizavam as mudanças que ocorreriam na vida das pessoas que ali viviam após a demolição do prédio, como uma mensagem de esperança de que as mudanças podem trazer boas perspectivas.

Atividade oral

Peça aos estudantes que observem a imagem em que as dobraduras e as pinturas de dobraduras estão lado a lado. Mostre as figuras geométricas que caracterizam cada uma. Dentre as semelhanças, destaque as formas geométricas que caracterizam a ambas. Dentre as diferenças, destaque o fato de que as dobraduras têm altura, largura e profundidade, enquanto as pinturas têm apenas altura e largura. Esse conhecimento será retomado e conceituado posteriormente, quando abordarmos as diferenças entre bidimensionalidade e tridimensionalidade.

AS DOBRADURAS QUE MADEMOISELLE MAURICE UTILIZA SÃO *ORIGAMIS*. ESSA ARTE SURTIU HÁ MAIS DE QUATROCENTOS ANOS NO JAPÃO. EM PORTUGUÊS, A PALAVRA *ORIGAMI* SIGNIFICA "DOBRAR PAPEL". A ARTISTA CRIOU SUA MANEIRA DE FAZER ARTE DEPOIS DE MORAR UM ANO NESSE PAÍS.

ALÉM DESSAS DOBRADURAS, ELA USA MOLDES E TINTA *SPRAY* EM SUAS CRIAÇÕES.

OBSERVE NA IMAGEM ACIMA QUE A OBRA **O CICLO LUNAR** FOI FEITA COM *ORIGAMIS* E PINTURAS QUE REPRESENTAM *ORIGAMIS*.

CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE AS PRINCIPAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS QUE VOCÊS PERCEBERAM ENTRE OS *ORIGAMIS* DE PAPEL E AS PINTURAS QUE REPRESENTAM ESSAS DOBRADURAS.

O ESPAÇO ESCOLHIDO POR ELA PARA A OBRA **O CICLO LUNAR** FOI UM PRÉDIO MALCONSERVADO E QUE SERIA DEMOLIDO EM UM BAIRRO AFASTADO DE PARIS. COM SUA CRIAÇÃO, A ARTISTA PRETENDIA TRANSFORMAR O ESPAÇO E CRIAR UM AMBIENTE MAIS AGRADÁVEL PARA OS MORADORES DESSE LUGAR.

• COMO VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS DESSE LUGAR SE SENTIRAM AO VER A OBRA DE MADEMOISELLE MAURICE? POR QUÊ?



Foto: Lionel Bellureau/Mademoiselle Maurice

DETALHE DE **O CICLO LUNAR**, DE MADEMOISELLE MAURICE, PARIS, FRANÇA, 2016. (MURAL FEITO COM *ORIGAMIS* E PINTURAS).



VAMOS FALAR SOBRE...

CONSERVAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO

O ESPAÇO PÚBLICO É FORMADO PELOS LUGARES QUE SÃO USADOS POR TODAS AS PESSOAS, COMO RUAS, PRAÇAS E PARQUES. ESSES ESPAÇOS PERMITEM O CONVÍVIO ENTRE PESSOAS DE DIFERENTES REALIDADES, CONTRIBUINDO PARA FORTALECER A IDEIA DE COMUNIDADE.

POR ISSO, É IMPORTANTE CUIDAR DESSES ESPAÇOS. O QUE PODEMOS FAZER PARA MANTER OS ESPAÇOS PÚBLICOS SEMPRE LIMPOS, CONSERVADOS E CHEIOS DE ARTE?

62

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Vamos falar sobre...

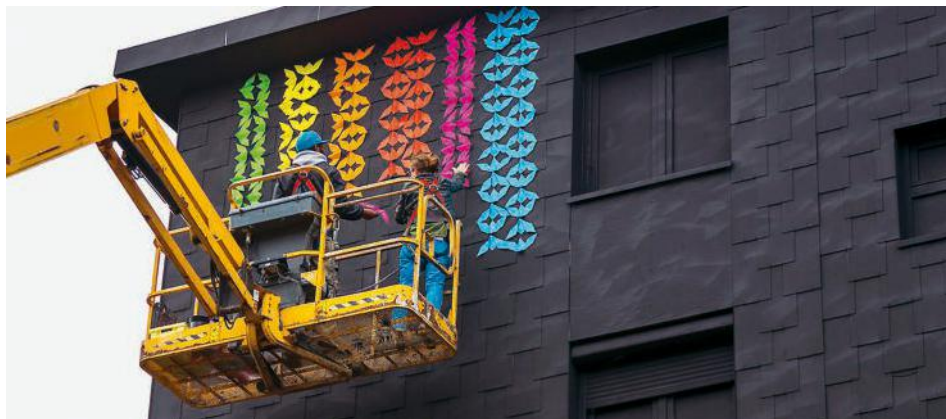
- Converse um pouco com os estudantes sobre a importância da conservação do espaço público, estimulando um debate entre eles. Uma forma interessante de iniciar o debate é propor questões para que reflitam e respondam, por exemplo: Como é a conservação da rua e do bairro em que moram? E a conservação de outros lugares que frequentam? Caso eles achem que a conservação de algum lugar não é boa, questione-os sobre como acham que isso poderia mudar sobre as maneiras como poderiam contribuir para essa mudança.
- Pergunte também se eles acham que é possível colaborar com a conservação de um espaço público utilizando a arte. Como? Eles já viram algum exemplo disso na região onde moram?

COMO É FEITA ESSA ARTE?

DOBRADURA E PINTURA NA ARTE DE RUA

A ARTE FEITA POR MADEMOISELLE MAURICE É UM TIPO DE ARTE DE RUA. NESSA ARTE, É COMUM OS ARTISTAS FAZEREM PINTURAS OU COLAGENS NAS PAREDES E NOS MUROS.

MAS NÃO HÁ UM JEITO ÚNICO DE REALIZAR ARTE NA RUA: CADA ARTISTA INVENTA SEU MODO DE SE EXPRESSAR COM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS DE DESENHO, DE PINTURA, DE COLAGEM E DE OUTRAS FORMAS DE PRODUZIR ARTE.



MADEMOISELLE MAURICE DURANTE A MONTAGEM DA OBRA **O CICLO LUNAR** EM PARIS, FRANÇA, EM 2016.

PARA EXECUTAR A OBRA **O CICLO LUNAR**, MADEMOISELLE MAURICE CONTOU COM O APOIO DE VÁRIAS PESSOAS, QUE A AJUDARAM A PINTAR E COLAR OS **ORIGAMIS** NA PAREDE.

A ARTISTA TAMBÉM TEVE O APOIO DA PREFEITURA DA CIDADE.

PINTURA DE **ORIGAMIS**
PARA A OBRA **O CICLO LUNAR**,
DE MADEMOISELLE MAURICE,
REALIZADA EM PARIS, FRANÇA,
EM 2016.



☞ VOCÊ JÁ VIU ALGUMA OBRA DE ARTE DE RUA NA REGIÃO ONDE VOCÊ MORA? SE SIM, CONTE AOS COLEGAS COMO ELA ERA. **Resposta pessoal.**

Foto: Lionel Bellureau <www.unoqlautre.net/fr/>Mademoiselle Maurice

Foto: Lionel Bellureau/Mademoiselle Maurice

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Como é feita essa arte?

Nesta seção, apresentamos uma definição simples e ajustada à faixa etária sobre alguns dos processos comuns de criação da arte de rua, exemplificando a combinação de saberes e modos de fazer utilizada para criar a obra estudada. Chame a atenção dos estudantes para a maneira como a artista desenvolveu um trabalho próprio e seu processo de realização da obra.

Reserve um tempo para que os estudantes conversem sobre o que já viram nas ruas e reconheceram como arte de rua. Esse conhecimento será retomado posteriormente, na seção **Vamos experimentar**.

Sempre que possível, procure mostrar outras referências aos estudantes ao abordar como se faz um tipo específico de trabalho artístico. Dessa forma, você pode estimular os processos de ampliação de repertório dos estudantes de maneira concreta e efetiva, expondo o grupo a novas experiências visuais.

63

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- *Arte urbana* (documentário). Dir.: Otávio Souza e Bruno Armelin, 2015. O filme reúne os trabalhos e depoimentos de diversos artistas que fazem diferentes formas de arte de rua. Para acessar trechos do material, você pode visitar o *site* oficial do projeto: <www.aarteurbana.com.br/Index.html> (acesso em: 18 dez. 2017).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Dobradura e transformação

Desenhando dobraduras

Nesta atividade, o foco é o contato individual com exercícios orientados para a exploração das formas de dobraduras por meio da linguagem do desenho.

Providencie as dobraduras realizadas anteriormente para que os estudantes possam realizar a atividade de desenho de observação. Garanta que todos tenham material e espaço adequado para desenhar.

Oriente os estudantes a observar as formas das duas dobraduras. Esse momento vai permitir que eles estabeleçam critérios de escolha e uma primeira abordagem geral de familiarização com as peças previamente criadas.

Introduza a ideia de que é possível encontrar triângulos, quadrados e retângulos nas dobraduras e lembre-os de que podem usar essas formas para fazer seus desenhos. Enfatize que, no desenho de observação, é preciso olhar com atenção para registrar aquilo que está sendo visto, e não aquilo que sabemos sobre o objeto que desenhamos.

Peça que avaliem seus desenhos em relação à precisão de seus registros. É provável que percebam que as formas mudaram de tamanho e seus formatos se alteraram.

Garanta que os estudantes possam conversar sobre o porquê de, mesmo usando as mesmas formas básicas para desenhar (quadrados, triângulos e retângulos), os desenhos realizados são tão diferentes entre si. Ao reunir as duplas após o exercício em um grupo com toda a sala, peça que falem sobre suas percepções e introduza a ideia de que qualquer mudança de posição do objeto desenhado ou qualquer deslocamento da pessoa que o desenha altera o ponto de vista e, portanto, altera também a forma do desenho.

VAMOS EXPERIMENTAR

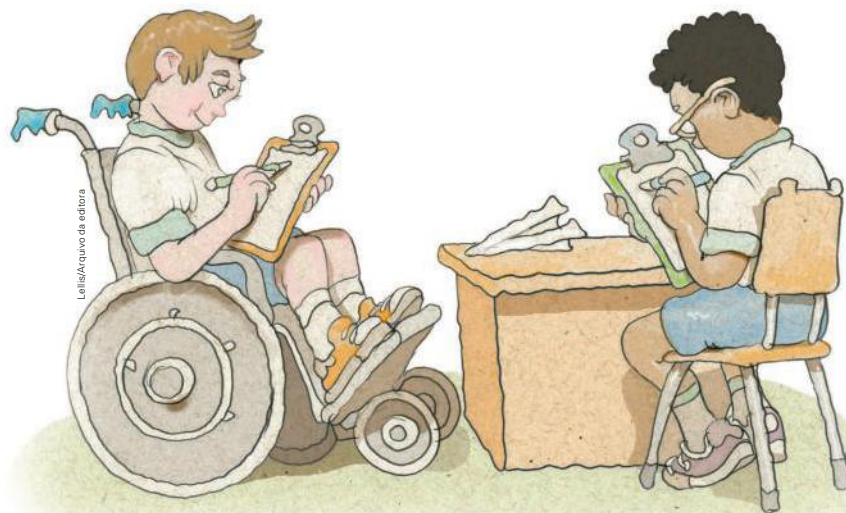
VIMOS QUE MADEMOISELLE MAURICE TRANSFORMA O ESPAÇO DE CIDADES COM DOBRADURAS. VOCÊ JÁ PENSOU COMO PODERÍAMOS TRANSFORMAR ALGUM ESPAÇO DA ESCOLA COM ESSE TIPO DE ARTE?

DOBRADURA E TRANSFORMAÇÃO

PARA TRANSFORMAR O ESPAÇO, VAMOS USAR AS DOBRADURAS QUE VOCÊ FEZ NO COMEÇO DESTE BLOCO E TAMBÉM DESENHOS DESSAS DOBRADURAS.

DESENHANDO DOBRADURAS

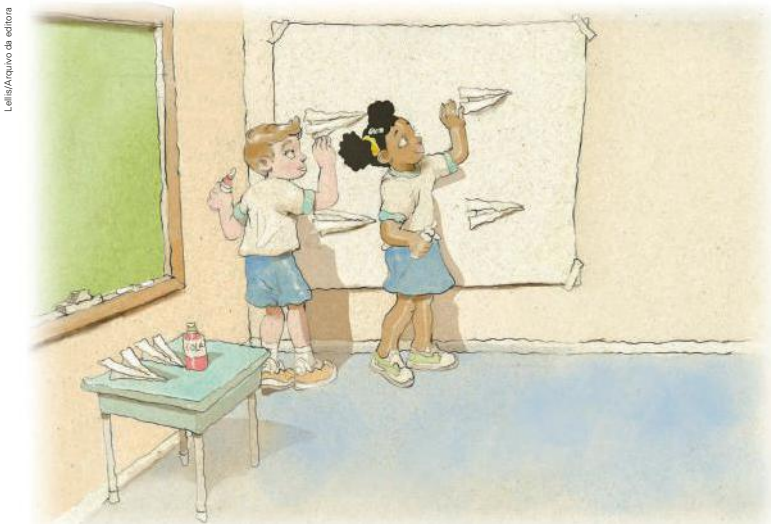
1. PARA COMEÇAR, PEGUE AS DOBRADURAS QUE VOCÊ FEZ NO COMEÇO DESTE BLOCO. COLOQUE UMA DELAS À SUA FRENTE, EM UMA MESA.
2. OBSERVE BEM A DOBRADURA E PRESTE ATENÇÃO EM SUAS FORMAS. EM UMA FOLHA À PARTE, TENDE DESENHAR O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO.
3. COLOQUE A DOBRADURA EM OUTRA POSIÇÃO. EM OUTRA FOLHA, REPITA O EXERCÍCIO.
4. COMPARE AS FORMAS DOS DOIS DESENHOS.
5. EM DUPLAS, CONVERSEM SOBRE AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS ENTRE OS DESENHOS.



TRANSFORMANDO UM ESPAÇO DA ESCOLA

O DESAFIO É TRANSFORMAR UM ESPAÇO DA ESCOLA USANDO AS DOBRADURAS E OS DESENHOS QUE FIZERAM.

1. ESCOLHAM JUNTOS, COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, UM ESPAÇO DA ESCOLA QUE VOCÊS GOSTARIAM DE TRANSFORMAR.
2. DIVIDAM-SE EM DOIS GRUPOS E PENSEM EM DUAS MANEIRAS DE DISTRIBUIR AS DOBRADURAS NO ESPAÇO ESCOLHIDO.
3. CADA GRUPO DEVE DECIDIR ONDE DISTRIBUIR AS DOBRADURAS: NAS PAREDES OU RODAPÉS, NO CHÃO, ETC.
4. AO FINAL DA TAREFA, CADA GRUPO VAI OBSERVAR O TRABALHO FEITO PELOS OUTROS COLEGAS.
5. POR FIM, A TURMA TODA DEVE SE REUNIR PARA CONVERSAR SOBRE O TRABALHO, COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA. DECIDAM SE QUEREM MANTER O TRABALHO NA SALA DE AULA OU SE PREFEREM DESMONTÁ-LO.



HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- QUAL FOI SUA MAIOR DIFICULDADE AO DESENHAR A DOBRADURA? **A**
- COMO VOCÊ SE SENTIU AO TRANSFORMAR UM ESPAÇO DA ESCOLA? QUAL DAS ETAPAS DESSA OBRA COLETIVA VOCÊ GOSTOU MAIS DE FAZER? **B**
- O QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO NA OBRA DE MADEMOISELLE MAURICE? **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Transformando um espaço da escola

Nesta atividade, serão usadas as mesmas dobraduras de avião feitas anteriormente. Você vai precisar providenciar materiais para fixação das dobraduras, como fita-crepe e barbante.

Você pode dirigir a divisão dos grupos e organizar a escolha do local da escola.

Na etapa 2, ajude com as opções de escolha que os estudantes têm para realizar o trabalho. Nesse caso, apresentar opções garante que a tarefa possa ser realizada por dois grupos grandes no tempo estipulado, uma vez que os estudantes vão se ater a inventar apenas as formas de ocupar o espaço a partir da escolha realizada dentre as sugestões possíveis.

É fundamental que você garanta que todos os estudantes estarão envolvidos no trabalho. Faça uma mediação para incluir crianças que estejam isoladas do restante do grupo, valorizando a atividade e a participação de todos.

Para finalizar a atividade, reúna toda a turma e conversem sobre as impressões gerais sobre o trabalho dos dois grupos na transformação do espaço. Aqui, é interessante conversar sobre: diferença entre o que planejaram e como ficou a sala no final do exercício; a maneira como ocuparam espaços no chão, espaços medianos e espaços aéreos.

Hora da reflexão

- A.** Aqui é o momento de deixar que falem sobre a experiência de fazer desenhos de observação. Aborde a dificuldade de desenhar o que se vê e não o que se sabe sobre o objeto desenhado.
- B.** Incentive os estudantes a falar sobre como resolveram as etapas da atividade, desde a negociação com o grupo de como seria realizada a atividade, até a execução das etapas de criação do trabalho coletivo.
- C.** O objetivo desta pergunta é levar os estudantes a falar sobre alguns dos temas abordados no bloco durante a apreciação e a contextualização da obra: suas descobertas sobre as fases da Lua (assunto do trabalho); as proporções e a escala do trabalho e os processos de criação e realização da obra.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).

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

Vamos começar

As atividades propostas nesta seção exigem silêncio e concentração dos estudantes, além da capacidade de ouvir e caracterizar com palavras os sons que percebem. Independentemente do espaço onde estejam, garanta essa possibilidade aos estudantes. O objetivo é despertar a escuta para as diferenças entre os sons, uma vez que pretendemos chegar ao conceito de timbre. Assim, explore as mínimas variações de sonoridades percebidas em cada uma das etapas.

Paisagens sonoras

O som ao meu redor

Você pode optar por fazer essa atividade na sua sala de aula ou escolher outro espaço da escola que julgue interessante pela variedade de sons. Como a proposta é anotar os sons que os estudantes perceberem, uma ideia é disponibilizar um quadro ou uma cartolina para desenvolverem a lista coletivamente.

Marque um tempo de observação no relógio e não abra mão da escuta atenta e silenciosa dos estudantes. Em seguida, peça que compartilhem o que ouviram e anote no quadro ou na cartolina. É importante deixar registrado, pois classificaremos esses sons em outro momento.

O som dos ambientes

Peça aos estudantes que reconheçam as imagens e listem elementos da cidade e da natureza: carros, pessoas, ônibus, caminhões, insetos, pássaros, riacho, árvores, etc. Converse sobre os sons que podem ser ouvidos nesses ambientes. Faça perguntas para estimular respostas mais específicas, por exemplo: Que sons são produzidos por um carro? E por um caminhão? Que sons é possível ouvir em um parque cheio de árvores ou em uma floresta? Que sons são produzidos por um riacho?

MÚSICA

O SOM DAS COISAS

VAMOS COMEÇAR

O TEMPO TODO ESTAMOS RODEADOS PELOS MAIS DIVERSOS SONS.

QUANDO ESTAMOS EM UM AMBIENTE MOVIMENTADO, COMO UMA AVENIDA CHEIA DE CARROS, FICAMOS EXPOSTOS A ALGUNS TIPOS DE SONS.

QUANDO ESTAMOS EM UM AMBIENTE TRANQUILO, COMO UMA FLORESTA, FICAMOS EXPOSTOS A OUTROS TIPOS DE SONS.

A CARACTERÍSTICA SONORA DOS AMBIENTES PODE SER CHAMADA DE **PAISAGEM SONORA**.

PAISAGENS SONORAS

O SOM AO MEU REDOR

1. FIQUE EM SILÊNCIO DURANTE UM TEMPO E PERCEBA OS SONS AO SEU REDOR.
2. CONTE AOS COLEGAS: QUE SONS VOCÊ OUVIU? QUANTOS SONS FORAM?

O SOM DOS AMBIENTES

1. OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E IMAGINE QUE SONS É POSSÍVEL OUVIR NESSES AMBIENTES.



2. CONTE AOS COLEGAS OS SONS QUE VOCÊ IMAGINOU PARA CADA IMAGEM.

66

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Se tiverem oportunidade, explorem o *site* do projeto *Record the Earth* (Gravado o mundo) disponível em: <www.recordtheearth.org> (acesso em: 8 set. 2017). Criado em 2014 pelo ecologista estadunidense Bryan Pijanowski, este projeto tem o objetivo de catalogar as paisagens sonoras da Terra. No mapa do *site* você pode explorar os sons das regiões já catalogadas por Pijanowski e sua equipe. Ouça com os estudantes e tente reconhecer alguns sons antes de partir para a próxima etapa.

CLASSIFICANDO OS SONS

OS SONS PODEM SER CLASSIFICADOS DE ACORDO COM:

- A **INTENSIDADE**: PODEM SER FORTES OU FRACOS.
- A **DURAÇÃO**: PODEM SER CURTOS OU LONGOS.
- A **ALTURA**: PODEM SER AGUDOS OU GRAVES.

VAMOS CLASSIFICAR OS SONS QUE VOCÊ OUVIU E IMAGinou DE ACORDO COM ESSAS CARACTERÍSTICAS. PARA ISSO, PREENCHA OS QUADROS ABAIXO.

INTENSIDADE	
SONS FORTES	SONS FRACOS

DURAÇÃO	
SONS CURTOS	SONS LONGOS

ALTURA	
SONS AGUDOS	SONS GRAVES

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ HAVIA PERCEBIDO OS SONS QUE FAZEM PARTE DA PAISAGEM SONORA DA ESCOLA? **A**
- VOCÊ DESCOBRIU ALGUM SOM NOVO NESSAS ATIVIDADES? QUAL? **B**
- DOS SONS QUE LISTAMOS A PARTIR DAS IMAGENS, HÁ ALGUM QUE VOCÊ OUVIU COM MAIS FREQUÊNCIA? **C**
- VOCÊ SE LEMBRA DE UM SOM CARACTERÍSTICO DA SUA CASA? QUAL? **D**

Classificando os sons

Nesta atividade, retomamos os parâmetros sonoros apresentados no volume 1 desta coleção e na unidade 1 deste livro. Se você já trabalhou com esses conceitos, sugerimos que faça uma pequena revisão. Em seguida, você pode pedir que os estudantes deem exemplos de sons agudo/grave; forte/fraco; curto/longo.

Caso esse trabalho ainda não tenha sido feito, será necessário trabalhar com um pouco mais de tempo para que a turma compreenda cada um dos critérios de classificação. Se estiver seguindo outra ordem no manuseio da coleção, é possível usar essa tabela apenas sobre os parâmetros sonoros que já tenha abordado em suas aulas.

Hora da reflexão

- Converse com a turma sobre estarmos mergulhados em diversos sons. Em geral não os percebemos, pois já estamos habituados a eles. Alguns sons mais contínuos, como o som de um ar-condicionado, por exemplo, muitas vezes só são notados quando o aparelho é desligado. A nossa escuta é seletiva e, por isso, percebemos os sons nos quais nos concentramos.
- É possível que o exercício “O som ao meu redor” desperte novas percepções. O som de pássaros, da bomba-d’água ou mesmo do relógio da sala podem ser novidades para a escuta dos estudantes. Permita que compartilhem essas novas experiências.
- Os estudantes podem identificar os sons do trânsito para chegar à escola ou sair dela ou mesmo notar que há um riacho próximo de onde moram. Tente resgatar a paisagem sonora dos ambientes pelos quais passam para chegar à escola e sair dela a fim de que identifiquem algum dos sons que listaram.
- Peça aos estudantes que resgatem na memória como é o ambiente de suas casas e os objetos, pessoas e animais que fazem sons em cada um dos cômodos. Oriente-os a pensar nos sons que ouvem com mais frequência.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Materialidades (EF15AR15).

Que arte é essa?

É de extrema importância que os estudantes ouçam a peça de Leroy Anderson. Você pode encontrá-la facilmente em um *site* de busca na internet ou mesmo buscar um trecho dela no *site* oficial do compositor: <www.leroyanderson.com/music.php> (acesso em: 8 set. 2017).

Sugerimos o vídeo com a versão da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, que apresentou a peça em 2012 com solo do percussionista Rafael Alberto. Nesse vídeo é possível ver com clareza como a máquina é utilizada durante a *performance*.

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes, reforçando a importância do diálogo e seus momentos de falar e escutar.

1. Caso nenhum estudante reconheça a máquina de escrever, induza-os a tentar descobrir a utilidade do objeto partindo apenas da imagem. Pergunte se conhecem algum outro objeto parecido. Notar o paralelo entre o computador e a máquina de escrever pode ajudá-los.
2. É possível que os estudantes nunca tenham visto pessoalmente uma máquina de escrever. Assim, observe que não é um objeto atual, já que o computador substituiu essa máquina.
3. Com base na própria utilidade da máquina, os estudantes podem deduzir que não se trata de um objeto musical. Provoque o estranhamento de sua utilização no contexto do concerto de uma orquestra.
4. Peça aos estudantes que percebam e enumerem os sons que a máquina produz. São eles: o som do teclado, o som agudo de um sininho e o som da rolagem do cilindro da máquina.

QUE ARTE É ESSA?

CONCERTO PARA MÁQUINA DE ESCREVER

PARA OUVIR

"THE TYPEWRITER", DE LEROY ANDERSON. ORQUESTRA FILARMÔNICA DE MINAS GERAIS. DISPONÍVEL EM: <www.youtube.com/watch?v=zAi7cSVKXfi>. ACESSO EM: 16 DEZ. 2017.



REAL BANDA EUTERPE FRIBURGUENSE EM CONCERTO PARA MÁQUINA DE ESCREVER, DE LEROY ANDERSON, EM NOVA FRIBURGO, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, EM 2015.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.

CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR OU A PROFESSORA SOBRE AS IMAGENS E A COMPOSIÇÃO DE LEROY ANDERSON.

1. VOCÊ CONHECE O OBJETO DA IMAGEM AO LADO? PARA QUE ELE SERVE?
2. ESTA É UMA MÁQUINA ANTIGA OU ATUAL?
3. VOCÊ ACHA QUE ESSE OBJETO FAZ PARTE DO AMBIENTE MUSICAL?
4. APÓS OUVIR ESSA COMPOSIÇÃO, TENDE REPRODUZIR, USANDO A PRÓPRIA VOZ, OS SONS QUE A MÁQUINA FAZ.



MÁQUINA DE ESCREVER.

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A COMPOSIÇÃO QUE ACABAMOS DE CONHECER CHAMA-SE “MÁQUINA DE ESCREVER” E FOI CRIADA EM 1950 PELO ESTADUNIDENSE LEROY ANDERSON (1908-1975).

LEROY ANDERSON CRESCEU EM UMA FAMÍLIA DE MÚSICOS E COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA AOS 11 ANOS. COM 12 ANOS, CRIOU SUA PRIMEIRA COMPOSIÇÃO.

ANDERSON TORNOU-SE UM COMPOSITOR DE MÚSICAS POPULARES. ELE TAMBÉM COMPÔS PEÇAS CURTAS PARA ORQUESTRA, COMO ESSA QUE ACABAMOS DE CONHECER.

QUANDO LEROY CRIOU A MÚSICA “MÁQUINA DE ESCREVER”, AINDA NÃO HAVIA COMPUTADORES, POR ISSO ERA MUITO COMUM QUE AS PESSOAS UTILIZASSEM ESSAS MÁQUINAS PARA ESCREVER.

O COMPOSITOR UTILIZOU O SOM DA MÁQUINA DE ESCREVER, QUE FAZIA PARTE DA PAISAGEM SONORA DE MUITOS LUGARES NA ÉPOCA, COMO PARTE DE SUA MÚSICA.



Michael Ochs Archives/Getty Images

LEROY ANDERSON FOI UM DOS ARTISTAS MAIS FAMOSOS DOS ESTADOS UNIDOS E SUAS COMPOSIÇÕES, COMO “MÁQUINA DE ESCREVER”, FICARAM CONHECIDAS EM MUITOS PAÍSES.

CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR OU A PROFESSORA.

- O QUE VOCÊ ACHA DE TRANSFORMAR SONS DO COTIDIANO EM MÚSICA?
- VOCÊ JÁ OUVIU MÚSICAS QUE USAM SONS COMO ESSES? SE SIM, COMO ERAM ESSAS MÚSICAS?

ATUALMENTE, O SOM DA MÁQUINA DE ESCREVER NÃO É TÃO PRESENTE NO COTIDIANO. OS AMBIENTES MUDAM COM O TEMPO E, COM ELES, AS PAISAGENS SONORAS TAMBÉM MUDAM.

MUITOS DOS SONS QUE HOJE OUVIMOS TAMBÉM NÃO EXISTIAM ANTIGAMENTE. IMAGINE O MUNDO ANTES DE EXISTIREM CARROS, MÁQUINAS, TELEFONES E OUTRAS INVENÇÕES.

AS PAISAGENS SONORAS DEVIAM SER BEM DIFERENTES DO QUE SÃO HOJE, NÃO É?

A SEGUIR, VAMOS FAZER UMA ATIVIDADE PARA REFLETIR SOBRE ISSO.

69

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Leroy Anderson

Nasceu em 1908 em Cambridge, Massachusetts (EUA). Seus pais eram imigrantes suecos que foram aos Estados Unidos com os filhos. Sua mãe era organista e foi com ela que Anderson teve suas primeiras aulas de piano, aos 5 anos de idade. Essas aulas aguçaram o interesse dele pela música. Nos anos 1930, iniciou formalmente seus estudos. Durante os anos 1950, Anderson escreveu muitas de suas composições mais conhecidas: *Blue Tango* (Tango azul), *The Typewriter* (A máquina de escrever), *Serenata* e *Forgotten dreams* (Sonhos esquecidos). Anderson continuou a compor e reger suas músicas em toda a América do Norte até sua morte em 1975.

Leia com os estudantes o texto do livro sobre o trabalho de Leroy Anderson para aprofundar um pouco o debate sobre o uso de objetos do dia a dia em composições musicais. Pergunte aos estudantes o que acharam da ideia do músico e se imaginam outros objetos que poderiam ser usados para fazer música.

O conceito de paisagem sonora consiste no estudo do universo sonoro ao nosso redor. Uma paisagem sonora é composta dos diferentes sons que compõem um ambiente. Eles podem ter uma origem natural, humana, industrial ou tecnológica. O estudo de paisagens sonoras enquadra-se no âmbito da Ecologia Acústica. O músico, compositor, ambientalista e professor R. Murray Schafer (1933-) é o principal responsável pelo desenvolvimento desse conceito. No Brasil, o musicista e biólogo Marcelo S. Petraglia (1961-) desenvolve pesquisas na área da saúde que investigam a relação do fenômeno sonoro no desenvolvimento humano e social.

Jogo das quatro diferenças sonoras

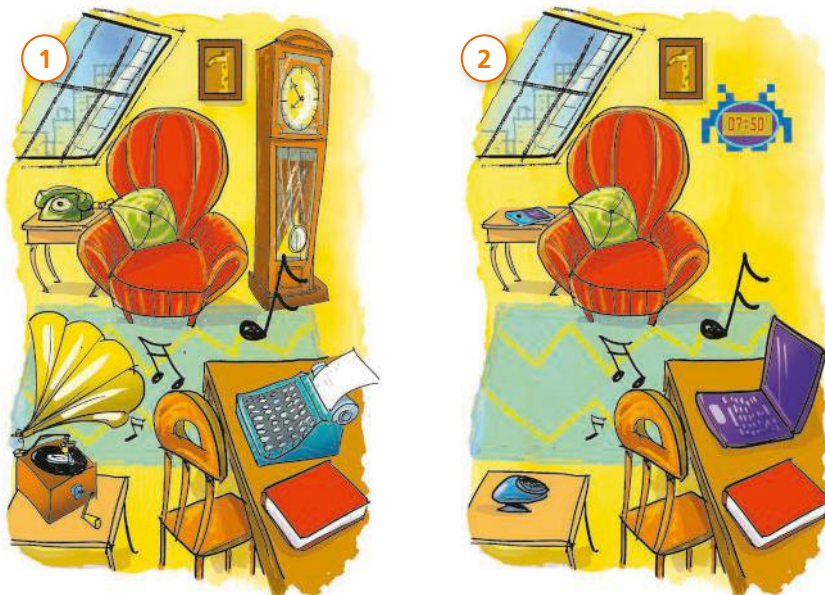
Oriente os estudantes a observar as imagens e enumerar os objetos. Peça a eles que descrevam os objetos que conhecem na imagem 2. Chame a atenção deles para o relógio digital de parede, o celular, a caixa de som *bluetooth* e o *notebook*. Em seguida, pergunte se conhecem algum dos objetos da imagem 1. Chame a atenção deles para o relógio de carrilhão, o telefone, o gramofone e a máquina de escrever. Ajude-os a preencher as lacunas correspondentes.

Como tarefa de casa, oriente os estudantes a conversar com alguém mais velho em sua casa ou na escola. Peça que mostrem os objetos na imagem e perguntem sobre a sua utilidade. Por fim, oriente-os a aprender com essa pessoa o som desses objetos antigos e a perguntar sobre outras memórias sonoras, como o som de brinquedos da infância dos entrevistados, de aparelhos que não existem mais (ou são muito raros), sons da internet discada, etc.

Na aula seguinte, reserve um espaço para que os estudantes compartilhem sua pesquisa. Conversem sobre as funções dos objetos e faça-os perceber que alguns deles, como a máquina de escrever, foram substituídos por novas tecnologias, que aparecem ilustradas na imagem 2. Por fim, peça que descrevam e imitem os sons que aprenderam com os adultos mais velhos.

JOGO DAS QUATRO DIFERENÇAS SONORAS

1. OBSERVE AS DUAS IMAGENS ABAIXO.



Ilustrações: Filipe Rocha/Arquivo da editora

A IMAGEM 1 APRESENTA OBJETOS QUE TÊM CORRESPONDENTES NA IMAGEM 2.

- A) COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, LIGUE OS OBJETOS DA IMAGEM 2 AOS OBJETOS DA IMAGEM 1 QUE ERAM USADOS NO PASSADO PARA FUNÇÕES PARECIDAS. *Telefone - celular / relógio de carrilhão - relógio digital / gramofone - caixa de som bluetooth / máquina de escrever - notebook*
- B) ESCREVA ABAIXO O NOME DOS OBJETOS DA IMAGEM 1. ELES SÃO IGUAIS AOS NOMES DOS OBJETOS DA IMAGEM 2?

Na imagem 1 os objetos são: telefone, relógio de carrilhão, gramofone e máquina de escrever. Na imagem 2 os objetos são: celular, relógio digital, caixa de som bluetooth e notebook.

2. FAÇA UMA PESQUISA COM PESSOAS MAIS VELHAS DA SUA FAMÍLIA. PERGUNTE:

- SE CONHECEM OS OBJETOS REPRESENTADOS NA IMAGEM 1 E OS SONS QUE ELAS FAZEM.
- SE OS ADULTOS SE LEMBRAM DE ALGUM SOM DA INFÂNCIA OU DA JUVENTUDE QUE HOJE NÃO EXISTE MAIS.
- ANOTE O QUE DESCOBRIU E TRAGA PARA A AULA!

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- <www.leroyanderson.com> e <www.leroyandersonfoundation.org>. Acesso em: 9 set. 2017. Endereços oficiais para saber mais sobre o compositor Leroy Anderson e sua obra.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991. Este livro apresenta uma coletânea de ensaios sobre a concepção sonora e musical do criador do conceito de paisagem sonora.
- BENJAMIN, W. "O telefone – Infância berlinense: 1900". In: *Imagens do pensamento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. Walter Benjamin foi um filósofo e escritor que abordava as mudanças tecnológicas na virada para o século XX; neste ensaio, fez referência ao impacto do som do telefone.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

RECONHECENDO OS SONS

VOCÊ É CAPAZ DE RECONHECER A VOZ DE SEUS COLEGAS? VAMOS FAZER UM TESTE!

1. FORMEM UMA RODA E FECEM OS OLHOS. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI CIRCULAR PELA RODA E TOCAR NO OMBRO DE UM DE VOCÊS.
2. O ESCOLHIDO DEVE IR PARA O MEIO DA RODA E DIZER: “QUEM É O DONO DA VOZ?”.
3. SEM ABRIR OS OLHOS, O RESTANTE DA TURMA TEM DE DESCOBRIR QUEM DISSE A FRASE!

COMO PODEMOS PERCEBER, É POSSÍVEL RECONHECER A VOZ DE CADA PESSOA COMO SUA MARCA. O MESMO ACONTECE COM OS SONS À NOSSA VOLTA.

SE OUVIMOS O SOM DA BUZINA DE UM CARRO OU DO APITO DE UM TREM, SABEMOS SUA ORIGEM. A PROPRIEDADE QUE NOS PERMITE DIFERENCIAR OS SONS É CHAMADA DE **TIMBRE**.

VAMOS TREINAR NOSSA CAPACIDADE DE RECONHECER DIFERENTES TIMBRES?

1. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI COLOCAR ALGUNS OBJETOS NO MEIO DA RODA.
2. FECEM OS OLHOS ENQUANTO O PROFESSOR OU A PROFESSORA ESCOLHE UM DOS OBJETOS PARA FAZER UM SOM.
3. ADIVINHEM QUAL FOI O OBJETO TOCADO! VOCÊS CONSEGUEM PERCEBER POR MEIO DA ESCUTA?



Felipe Rocha/Arquivo da editora

71

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- MED, B. *Teoria de música*. Brasília: Musimed, 1996. Livro para aprofundar os estudos sobre o conceito de timbre.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).

Como é feita essa arte?

Neste momento, pretendemos despertar o estudante para a capacidade do ouvido humano de diferenciar tipos de sons. Assim, invista na ideia de que os sons têm uma identidade e essa identidade é conhecida como timbre. Vale ressaltar que, ao falar de paisagem sonora, nos referimos aos diversos timbres que compõem um ambiente. O aspecto musical desse parâmetro sonoro será trabalhado de forma mais aprofundada no volume 3 desta coleção.

O timbre de um som é dado pelo formato de cada onda sonora. Ele é caracterizado pela composição de frequências que constituem a onda sonora e que diferencia um som do outro. Quando um compositor toma decisões sobre a instrumentação de sua obra, ele está lidando com escolhas a respeito do timbre que deseja explorar.

Atividades em grupo

Na primeira atividade, oriente as crianças a irem para o meio da roda para falar a frase combinada. Isso vai impedir que a turma reconheça a voz pela localização na sala. Os demais só podem abrir os olhos e dizer de quem é a voz após o estudante escolhido voltar ao seu lugar. Repita a rodada algumas vezes com crianças diferentes. Ao fim, converse com o grupo sobre o conceito de timbre perguntando como conseguimos diferenciar a voz de uma pessoa da voz de outra pessoa apenas pela escuta.

Na segunda atividade, escolha previamente os objetos e dê preferência àqueles com sons muito diferentes entre si. Se você tem instrumentos musicais à disposição, essa é uma boa hora para usá-los. Quando for tocá-los, peça aos estudantes que virem de costas para o centro da roda, de forma que não consigam ver você. Para aumentar o nível de dificuldade, procure tocar objetos e instrumentos que soem em alturas próximas, mas tenham timbres diferentes. Por exemplo: um metalofone e uma garrafa de vidro cheia de água. Explore essas diferenças com os estudantes.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15); Processos de criação (EF15AR17).

Vamos experimentar

As atividades de paisagem sonora aqui sugeridas são livremente inspiradas no livro *O ouvido pensante*, de M. Schafer, e possibilitam que os estudantes articulem todas as propriedades dos sons que exploramos até o momento. Assim, em cada cena, eles podem articular timbres, intensidades, alturas e durações dos sons.

Se achar necessário, faça uma pequena revisão de cada um desses conceitos lembrando as atividades da seção **Vamos começar**. Caso você tenha optado por não seguir de maneira linear as unidades, sugerimos que cite os parâmetros sonoros sem aprofundá-los, mas não abra mão de explorá-los de forma empírica na segunda etapa da atividade.

Você pode fazer a atividade com toda a turma ou dividi-la em três grupos. Neste caso, sugerimos que cada um dos grupos se responsabilize por uma das imagens e tente reproduzir os sons correspondentes a ela. Se houver oportunidade, disponibilize instrumentos musicais, objetos que produzem sons interessantes, como latas, garrafas, chocalhos de arroz, copos de plástico, etc. Antes de fazer essa divisão, organize os grupos ao redor dos objetos e deixe que explorem suas sonoridades.

Reconhecendo uma paisagem sonora

Converse com os grupos e explore os elementos de cada ilustração. Pergunte que sons uma ambulância faz, como pode ser o latido do cachorro, como é o barulho do mar, que sons fazem as gaivotas ou as abelhas quando voam. Após essa etapa, peça aos estudantes que explorem a relação dos objetos com os sons das cenas.

Determine um tempo para a realização dos ensaios na atividade. Após esse tempo, peça aos grupos que apresentem aos demais como ficou sua paisagem sonora.

VAMOS EXPERIMENTAR

COMO VIMOS, PODEMOS APRENDER MUITO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS SONS SE OBSERVARMOS O QUE SE PASSA AO NOSSO REDOR.

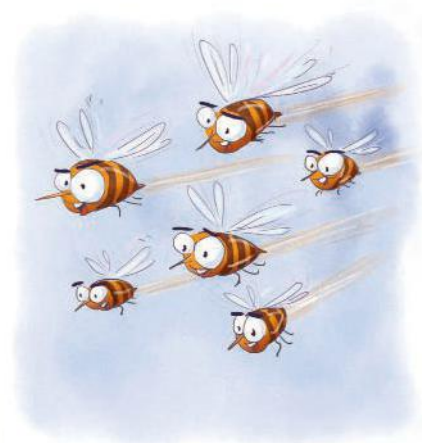
VAMOS EXERCITAR UM POUCO MAIS ESSA PERCEPÇÃO?

RECONHECENDO UMA PAISAGEM SONORA

1. OBSERVE AS TRÊS IMAGENS ABAIXO.



Ilustrações: Filipe Rocha/Arquivo da editora



2. REPRODUZA OS SONS QUE VOCÊ IMAGINA HAVER NESSAS PAISAGENS. IMITE OS SONS USANDO A VOZ OU OS OBJETOS DA SALA DE AULA. EXPLORE OS MAIS DIFERENTES TIMBRES!

72

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A PAISAGEM SONORA EM MOVIMENTO

1. COMPARE AS IMAGENS ABAIXO COM OS DESENHOS DA PÁGINA ANTERIOR. O QUE MUDOU NAS PAISAGENS?



2. PENSANDO NAS COISAS QUE MUDARAM, TENDE IMAGINAR COMO OS SONS RELACIONADOS A ELAS TAMBÉM MUDARAM. OS SONS PODEM TER FICADO MAIS FORTES, MAIS FRACOS OU PODEM TER SUMIDO. E NOVOS SONS PODEM TER SURGIDO!
3. PROCURE REPRODUZIR OS SONS DESSAS NOVAS PAISAGENS SONORAS. EXPLORE OS TIMBRES, AS ALTURAS, AS DURAÇÕES E OS VOLUMES DOS SONS!

HORA DA REFLEXÃO

Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ TINHA PENSADO QUE OS SONS FAZEM PARTE DE UMA PAISAGEM? **A**
- COMO VOCÊ EXPLICARIA O QUE É TIMBRE? **B**
- QUAIS NOVOS OBJETOS VOCÊ CONHECEU NESTE BLOCO? **C**
- QUAIS SONS VOCÊ MAIS GOSTOU DE CONHECER? **D**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A paisagem sonora em movimento

Peça aos grupos que explorem os movimentos da cena. Pergunte o que acontece quando uma ambulância se afasta de nós e observe que o cachorro permaneceu no mesmo lugar, mas parou de latir. Da mesma forma, pergunte, referindo-se à segunda imagem, como o som do mar poderia ser alterado para mostrar que estamos mais distantes dele. Na terceira imagem, introduzimos um novo som, que deve interromper o primeiro, gerando a necessidade de que o grupo crie uma nova referência sonora.

Hora da reflexão

- A. Pergunte se os estudantes já haviam reparado que os sons de um ambiente transmitem impressões diferentes sobre ele. Se assistimos a uma cena de um filme sem som e a ouvimos novamente com os sons do ambiente, sentimos a diferença na cena, pois os sons fazem parte de como reconhecemos cada espaço.
- B. Permita que os estudantes exerçam a capacidade de sintetizar e traduzir seus conhecimentos por meio das palavras. Em sua explicação, termos como "cor do som", "jeito do som", "cara do som", "qualidade/característica do som" podem surgir como forma de expressar esse conceito.
- C. Relembre com os estudantes as atividades propostas na seção **Que arte é essa?** Enumere os objetos que aprenderam e relembre seus sons. Em seguida, peça que escolham um objeto e um som que mais causaram interesse e chamaram sua atenção durante a pesquisa feita durante este bloco.
- D. Estimule os estudantes a lembrarem de todos os sons que conheceram durante o desenvolvimento das atividades.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR10); Processos de criação (EF15AR12).

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

Vamos começar

Neste bloco, procuramos explorar a qualidade espontânea e divertida das brincadeiras como algo fundamental na linguagem da dança. Por isso, sempre que possível, procure ajudar os estudantes a perceber aquilo que pode trazer divertimento nas movimentações propostas. Faça as modificações que, segundo as características da turma, sejam necessárias. Músicas de ritmos variados podem ser muito úteis em todas as atividades propostas neste bloco.

As brincadeiras acontecem de forma espontânea e comunicam muito sobre o pensamento dos estudantes sobre o mundo. Antes de começar, conduza uma conversa com eles sobre as atividades desenvolvidas nos intervalos das aulas ou no recreio, de forma a introduzir um debate sobre o que é o brincar. Procure observar se muitas brincadeiras costumam acontecer no espaço da escola e quais as brincadeiras mais comuns.

A seguir, peça aos estudantes que ensinem brincadeiras uns aos outros. Brinquem juntos e depois converse com eles sobre a pergunta que aparece no texto introdutório. A aproximação da dança com as brincadeiras pode ser feita pelo viés da movimentação. Auxilie a turma na percepção de que as brincadeiras engajam o corpo em movimentações com diferentes qualidades, assim como a dança.

Bexigas no ar

Para fazer esta atividade, você vai precisar de: bexigas e espaço suficiente para toda a turma se movimentar ao mesmo tempo. O uso de música é opcional.

A ideia central da atividade é proporcionar um momento de exploração de movimentos mediado pelas bexigas. Sugerimos que todos os estudantes façam a atividade ao mesmo tempo e não haja plateia.

DANÇA

QUANDO A BRINCADEIRA VIRA DANÇA

VAMOS COMEÇAR

O QUE DANÇAR TEM A VER COM BRINCAR?

QUANDO BRINCAMOS, FAZEMOS MUITOS MOVIMENTOS. QUANDO DANÇAMOS TAMBÉM!

A DANÇA PODE SER TÃO DIVERTIDA QUANTO UMA BRINCADEIRA. ELA PODE SER UMA MANEIRA DE BRINCAR COM OUTRAS PESSOAS, COM O TEMPO E COM O ESPAÇO À NOSSA VOLTA. ESSA BRINCADEIRA SEMPRE ACONTECE PELOS MOVIMENTOS DO CORPO.

VAMOS BRINCAR COM ALGUMAS BEXIGAS TENTANDO OBSERVAR OS MOVIMENTOS DO CORPO!

BEXIGAS NO AR

1. COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, ENCHAM ALGUMAS BEXIGAS.
2. COMEÇAREMOS COM APENAS UMA BEXIGA. VOCÊS NÃO PODEM DEIXAR A BEXIGA CAIR NO CHÃO! USEM O CORPO PARA MANTER A BEXIGA NO AR.
3. AOS POUCOS, ACRESCENTEM MAIS BEXIGAS À BRINCADEIRA.
4. PRESTEM BASTANTE ATENÇÃO: NÃO VALE DEIXAR NENHUMA BEXIGA CAIR NO CHÃO NEM ESTOURAR!



74

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

SEM AS MÃOS! 🧡

1. AGORA, REPITAM A MESMA BRINCADEIRA, MAS SEM USAR AS MÃOS PARA BATER NAS BEXIGAS.
2. USEM OUTRAS PARTES DO CORPO E TAMBÉM A CRIATIVIDADE PARA IMPEDIR QUE AS BEXIGAS CAIAM!

EM DUPLAS! 🧡

1. DIVIDAM-SE EM DUPLAS E TENTEM MANTER UMA BEXIGA ENTRE VOCÊS SEM USAR AS MÃOS.
2. DURANTE A BRINCADEIRA, BUSQUEM SE MOVER PELO ESPAÇO.
3. PARA AUMENTAR O DESAFIO, COLOQUEM MAIS UMA OU DUAS BEXIGAS NESTA BRINCADEIRA. COMO FICAM OS MOVIMENTOS DE VOCÊS?



HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- É MAIS FÁCIL MANTER AS BEXIGAS NO AR USANDO AS MÃOS OU USANDO OUTRAS PARTES DO CORPO? **A**
- ENQUANTO SE MOVIMENTAVA, VOCÊ PRESTAVA ATENÇÃO NAS BEXIGAS? PRESTAVA ATENÇÃO EM MAIS ALGUMA COISA? **B**
- QUANDO NÃO PODIA USAR AS MÃOS, QUE PARTES DO CORPO VOCÊ MAIS USOU PARA BATER NAS BEXIGAS? QUE MOVIMENTOS VOCÊ FEZ? **C**

Na última seção deste bloco, voltaremos a usar bexigas para explorar os movimentos, mas pedindo aos estudantes que mantenham as qualidades e as características de movimento sugeridas pelo objeto. Esta experiência inicial será importante para prepará-los para isso, portanto, incentive muito a brincadeira, mas também a percepção para o corpo.

Durante a proposta, observe o quanto os estudantes são capazes de organizar seu próprio movimento em relação ao espaço. Quantos focos de atenção eles descrevem? Eles escutam os sons ao redor? Eles percebem os colegas? Eles se esbarram muito? Derubam muito a bexiga? O que seria necessário para não esbarrar em ninguém e não derrubar nenhuma bexiga?

Talvez os estudantes conheçam outras brincadeiras com bexigas, que podem ser muito produtivas para continuar explorando movimentos. Abra espaço para que eles sugiram outras propostas. Caso alguém encontre uma dinâmica de movimentação interessante, proponha que todos experimentem também.

Hora da reflexão

- A.** Pergunte o que tornou o uso das mãos ou de outras partes do corpo mais fácil ou mais difícil durante a brincadeira. O objetivo é instigar os estudantes a pensar sobre a própria movimentação.
- B.** Com esta pergunta, talvez os estudantes percebam a importância de uma atenção mais concentrada não apenas em seu próprio corpo, mas a relação entre toda a movimentação e o que acontece no espaço.
- C.** Por sua leveza e maciez, a bexiga permite que se façam movimentos variados sem deixá-las cair. Caso isso não tenha gerado um nível de desafio interessante para a turma, converse sobre que modificações seriam interessantes na brincadeira para tornar a invenção de novos movimentos mais instigantes. Um exemplo seria nunca repetir as partes do corpo utilizadas para bater na bexiga ou sempre bater em uma bexiga diferente.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).

Que arte é essa?

O espetáculo *O tal do quintal* parte de uma pesquisa realizada pela Balangandança Cia. a partir da movimentação e de depoimentos de crianças de 4 a 10 anos. Usando essas bases para se aproximar do universo lúdico infantil, o grupo investigou a noção de espaço ligada à brincadeira. O cenário, que reproduz um quintal em que se encontram alguns objetos, se torna o espaço de jogo, e tudo que ali se encontra pode virar brinquedo por meio da dança. A textura e a forma dos objetos convidam à brincadeira, e a brincadeira convida à dança, que explora diversas possibilidades do corpo. A música do espetáculo, escrita por Kito Siqueira em parceria com o grupo Palavra Cantada (de Paulo Tatit e Sandra Peres), e a coreografia também convidam à exploração dos movimentos e às brincadeiras, que muitas vezes acabam envolvendo os dançarinos e a plateia.

Se possível, pesquise trechos do espetáculo em canais de busca de vídeos na internet e mostre para a turma.

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes, reforçando a importância do diálogo e seus momentos de falar e escutar.

1. As duas respostas são possíveis. Instigue os estudantes a explicar o que os leva a essa conclusão usando elementos da foto.
2. O objetivo desta pergunta é fomentar a ideia do quanto a diversão, que é característica da brincadeira, é também uma característica possível da dança. Pergunte se eles se divertiriam dançando como as pessoas na foto.
3. Os objetos são: pneus, vassoura, escadas, bastão, cordas. Todos eles remetem ao quintal citado no título do espetáculo.
4. A resposta é pessoal, mas observe se todos os estudantes têm noção do que é um quintal. Muitos podem morar em prédios, e esse nome

QUE ARTE É ESSA?

O TAL DO QUINTAL, DA BALANGANDANÇA CIA.



CENA DO ESPETÁCULO *O TAL DO QUINTAL*, DA BALANGANDANÇA CIA., EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2008.

DE OLHO NA ARTE

🗨️ OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS.

1. O QUE AS PESSOAS NA FOTO ESTÃO FAZENDO? BRINCANDO OU DANÇANDO? *Resposta pessoal.*
2. ELAS PARECEM ESTAR SE DIVERTINDO? *Resposta pessoal.*
3. QUE OBJETOS VEMOS NA IMAGEM? *Os alunos podem mencionar escadas, baldes, pneus.*
4. QUE LUGAR ESSA CENA PARECE REPRESENTAR? *Resposta pessoal.*

76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

pode ser desconhecido para eles. Neste caso, pergunte qual é o espaço em que eles costumam brincar fora da escola.

NO ESPETÁCULO **O TAL DO QUINTAL**, A BALANGANDANÇA CIA. TRANSFORMOU O PALCO EM UM GRANDE QUINTAL. NESSE QUINTAL, AS BRINCADEIRAS VÃO SE TRANSFORMANDO. COMEÇAM DE UM JEITO E TERMINAM DE OUTRO. E ASSIM A BRINCADEIRA VIRA UMA DANÇA!



NO ESPETÁCULO **O TAL DO QUINTAL**, A PLATEIA TAMBÉM PODE DANÇAR NO PALCO. SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO, 2008.

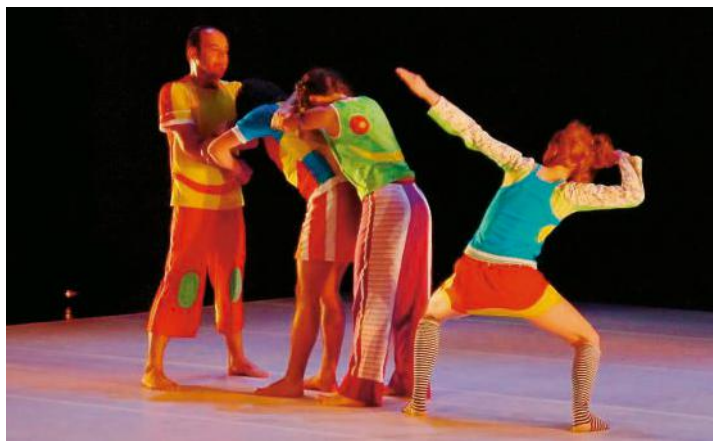
A BALANGANDANÇA CIA. FOI FUNDADA EM 1997 PELA DANÇARINA E COREÓGRAFA GEORGIA LENGOS. EM TODOS OS ESPETÁCULOS DO GRUPO EXISTEM MUITAS BRINCADEIRAS MISTURADAS COM DANÇAS DE DIVERSOS ESTILOS.

EM **O TAL DO QUINTAL**, HÁ TAPETES, ESCADAS, CORDAS, VASSOURAS, BALDES, PEDAÇOS DE MADEIRA, UM VARAL E PNEUS VELHOS. TODOS ESSES OBJETOS TORNAM-SE PARTE DAS BRINCADEIRAS, E OS DANÇARINOS, BRINCANDO, MOSTRAM MUITAS FORMAS DIVERTIDAS DE SE MOVIMENTAR.

A PLATEIA É CONVIDADA A BRINCAR E ACABAM TODOS DANÇANDO JUNTOS. VOCÊ JÁ BRINCOU COM ALGUM DESSES OBJETOS?

QUAIS OBJETOS OU BRINQUEDOS FAZEM PARTE DAS SUAS BRINCADEIRAS?

NÓS TAMBÉM PODEMOS FAZER DANÇA COM AS NOSSAS BRINCADEIRAS E INVENTAR MANEIRAS DIVERTIDAS DE NOS MOVIMENTARMOS COM OS OBJETOS À NOSSA VOLTA!



CENA DO ESPETÁCULO **O TAL DO QUINTAL**, DA BALANGANDANÇA CIA., EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, EM 2008.

Outro trabalho em que os objetos têm papel importante como entrada para o universo lúdico é *Pequena coleção de todas as coisas*, da Cia. Dani Lima. Neste espetáculo, a brincadeira é explorar jogos de composição para criar inventários das ações, gestos e objetos do dia a dia, coleções poéticas das banalidades cotidianas, inventando novas categorias para agrupar uma centena de objetos que habitam o palco: bule, casaco, garrafas PET, aspirador de pó, chaves, capacete, cobertor, chicletes, fita métrica, etc. Pode ser interessante procurar vídeos do espetáculo na internet e assistir com os estudantes para traçar paralelos com a peça que analisamos aqui.

Sugestão

- *Pequena coleção de todas as coisas*, da Cia. Dani Lima. Disponível em: <<https://vimeo.com/66648907>>. Acesso em: 12 out. 2017.

■ Balangandança Cia.

Criada em 1997, a Balangandança reúne temas das áreas de dança e educação para discutir a linguagem corporal da criança em seus espetáculos. Dirigida por Georgia Lengos, a companhia tem diversos trabalhos em seu repertório que abordam o universo infantil sobre diferentes perspectivas, sempre buscando encontrar caminhos para realizar dança contemporânea voltada ao público infantil. Isso não impede que os espetáculos sejam interessantes também para adultos. Por meio desses espetáculos, podemos notar como a dança, o movimento e a brincadeira podem ser instrumentos preciosos para dialogar com os estudantes, se tivermos a disponibilidade de brincar junto com eles.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR09); Processos de criação (EF15AR12).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

Como é feita essa arte?

O binômio técnica-espontaneidade é uma grande questão no aprendizado da dança. Nenhuma dança se resume à sua técnica, por isso a aproximação com o brincar pode ajudar a revelar importantes características dessa linguagem.

Podemos aprofundar a noção de brincadeira observando aspectos apontados no artigo "Por que brincar = Aprender", das pesquisadoras Kathy Hirsh-Pasek e Roberta Michnick Golinkoff:

Apesar das muitas pesquisas existentes sobre o brincar, estudiosos ainda não conseguem definir o termo com precisão. Assim como Wittgenstein define o *jogo*, a palavra *brincar* evoca múltiplas definições. Em termos gerais, os pesquisadores consideram quatro tipos de brincar, embora, na prática, esses tipos muitas vezes se interponham: (a) *brincar com objetos*, que inclui as diversas formas como as crianças exploram os objetos, aprendem sobre suas propriedades, e os transformam para exercer novas funções; (b) *brincar de simulação* – praticado individualmente ou com outros indivíduos – são geralmente conhecidos como faz de conta, fantasia, brincadeira simbólica, brincadeira socio-dramática, ou brincadeira dramática, nos quais as crianças experimentam diferentes papéis sociais; (c) *brincar físico ou turbulento*, que inclui todas as brincadeiras a partir dos 6 meses de idade – desde esconde-esconde até outras brincadeiras livres durante o recreio; e (d) *brincar dirigido* que inclui atividades aparentemente prazerosas e espontâneas que as crianças realizam sob a orientação de adultos.

Se a brincadeira é com objetos, envolve fantasia ou simulação, ou concentra-se

COMO É FEITA ESSA ARTE?

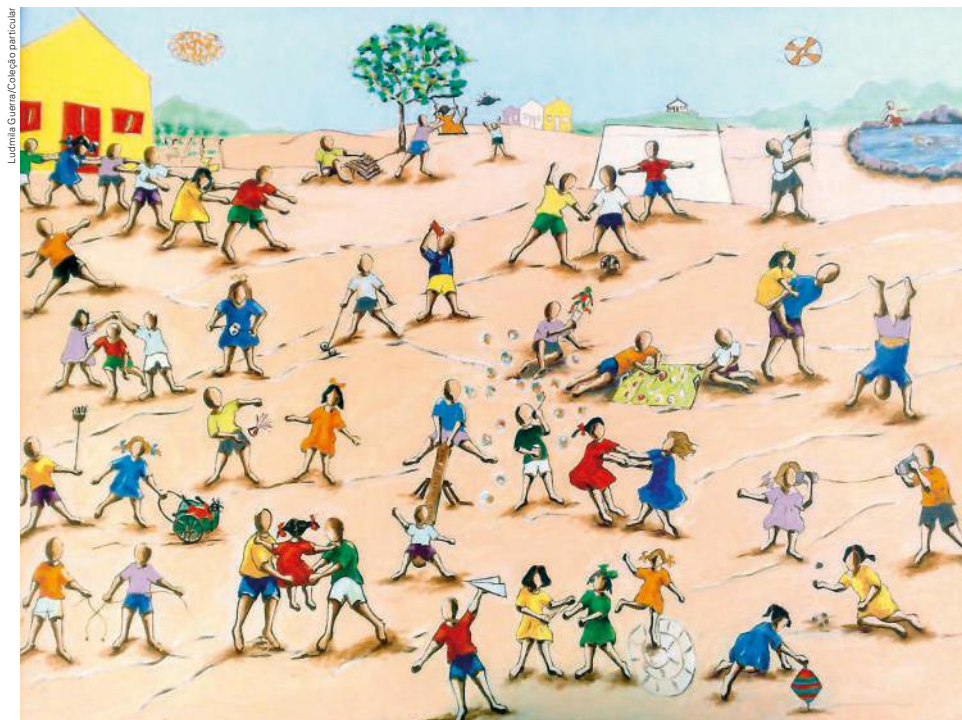
DANÇA COMO BRINCADEIRA

BRINCAR NÃO É COISA SOMENTE DE CRIANÇA. TODAS AS PESSOAS, DE TODAS AS IDADES, CONHECEM BRINCADEIRAS E PODEM SE DIVERTIR COM ELAS.

NO ESPETÁCULO **O TAL DO QUINTAL**, OS DANÇARINOS USAM OS MOVIMENTOS DAS BRINCADEIRAS PARA DANÇAR.

PARA PENSAR UM POUCO SOBRE COMO É POSSÍVEL FAZER ISSO, OBSERVE A PINTURA ABAIXO E CONVERSE COM OS COLEGAS.

- VOCÊ CONHECE TODAS ESSAS BRINCADEIRAS?
- DO QUE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?



VÁRIAS BRINCADEIRAS I, DE IVAN CRUZ, 2006 (TINTA ACRÍLICA SOBRE TELA, 1,30 m x 1,70 m).

AGORA, EM UMA FOLHA À PARTE, DESENHE AS BRINCADEIRAS DE QUE VOCÊ E SEUS AMIGOS MAIS GOSTAM.

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

em atividades físicas, os pesquisadores geralmente concordam que, do ponto de vista da criança, oito características distinguem o brincar comum. Brincar deve (a) ser prazeroso e agradável; (b) não possuir objetivos extrínsecos; (c) ser espontâneo; (d) envolver participação ativa; (e) ser geralmente cativante, (f) possuir, na maioria das vezes, uma realidade particular, (g) ser metafórico, e (h) conter um elemento de faz de conta.

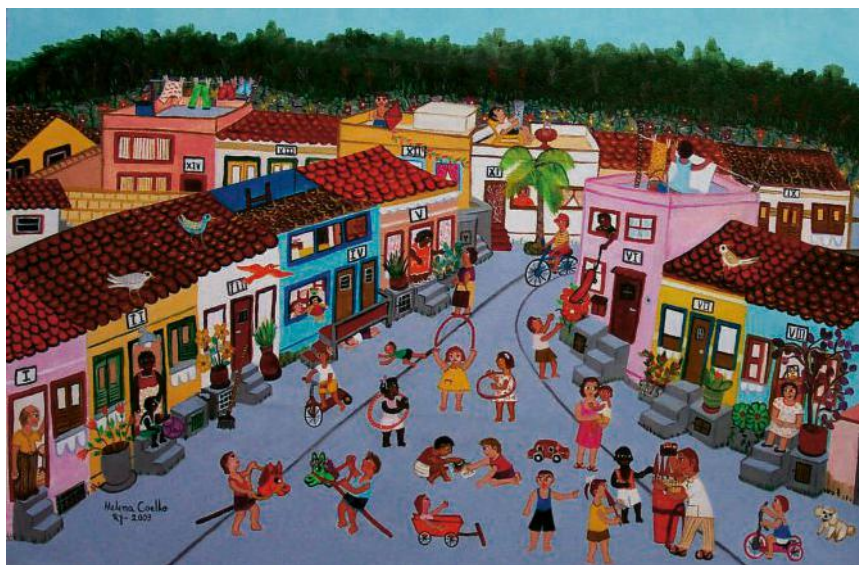
HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. Por que brincar = Aprender. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN M.; PETERS, R. de V. (Ed.). SMITH, P. K. (Ed.). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Disponível em: <www.encyclopedia-crianca.com/brincar/segundo-especialistas/por-que-brincar-aprender>. Publicado em: out. 2008. Acesso em: 12 out. 2017.

AS BRINCADEIRAS MISTURAM JOGOS, IMAGINAÇÃO E MUITA DIVERSÃO. QUANDO A BRINCADEIRA ESTÁ DIVERTIDA, TEMOS VONTADE DE QUE ELA NUNCA TERMINE, NÃO É VERDADE?

PODEMOS BRINCAR EM GRUPO OU SOZINHOS. COM MUITA GENTE OU POUCA GENTE. E BRINCAR É UMA COISA QUE PODE ACONTECER EM QUALQUER ESPAÇO.

DURANTE UMA BRINCADEIRA, FAZEMOS MUITOS MOVIMENTOS: ANDAMOS MAIS RÁPIDO, PULAMOS MAIS ALTO, NOS MOVIMENTAMOS SILENCIOSAMENTE, ROLAMOS PELO CHÃO... TUDO ISSO APENAS PORQUE É DIVERTIDO. PORTANTO, MOVIMENTAR-SE FAZ PARTE DA DIVERSÃO.

TODOS ESSES MOVIMENTOS PODEM SER USADOS NA DANÇA!



AS CRIANÇAS DA VILA JACILO, DE HELENA COELHO, 2003 (ÓLEO SOBRE TELA, 40 cm x 60 cm).

Q OBSERVE A PINTURA ACIMA E CONVERSE COM A TURMA. Respostas pessoais.

- NESSA PINTURA E NA PINTURA QUE VOCÊ OBSERVOU NA PÁGINA AO LADO, COMO SÃO OS LUGARES EM QUE AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO? AS BRINCADEIRAS SÃO AS MESMAS? **A**
- QUAL DESSES LUGARES É MAIS PARECIDO COM OS LUGARES EM QUE VOCÊ COSTUMA BRINCAR? **B**
- QUAIS DESSAS BRINCADEIRAS VOCÊ ESCOLHERIA PARA INSPIRAR MOVIMENTOS PARA A DANÇA? **C**

Explore as imagens com os estudantes e conte como algumas das brincadeiras nelas representadas funcionam. É provável que eles não conheçam muitas delas.

Muitas das brincadeiras e do contexto representado na pintura fazem referência a brincadeiras tradicionais. Existem muitos livros e sites nos quais é possível descobrir muitas dessas brincadeiras e suas regras. É interessante observar a complexidade deste universo das brincadeiras e perceber as variações e singularidades dos modos de brincar que acontecem em cada região do Brasil. Isso pode ser uma boa pesquisa para fazer com os estudantes.

Sugestões

- Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <www.encyclopedia-crianca.com/brincar>. Acesso em: 8 set. 2017. Neste endereço, é possível encontrar diversos artigos sobre o brincar.
- FRIEDMANN, A. *A arte de brincar – Brincadeiras e jogos tradicionais*. Petrópolis: Vozes, 2011. Livro que explica como acontecem algumas brincadeiras tradicionais.
- *Território do brincar* (documentário). Dir.: Renata Meirelles e David Reeks, 2015. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2017. O filme retrata vinte manifestações populares brasileiras, que apresentam um saber tradicional e um convite ao convívio intergeracional por meio do brincar coletivo. No site do filme é possível encontrar também a descrição de algumas brincadeiras.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Elementos da linguagem (EF15AR09, EF15AR10); Processos de criação (EF15AR11, EF15AR12).

Vamos experimentar

Equilibrando bexigas no corpo

Para esta atividade, você vai precisar de algumas bexigas e de um espaço adequado para a movimentação livre dos estudantes. Para estimular a movimentação do grupo, selecione algumas músicas.

Antes de começar, retome um pouco das brincadeiras propostas no início deste bloco. Como esta é uma atividade de exploração de movimentos, seria mais interessante se todos participassem ao mesmo tempo, sem plateia.

VAMOS EXPERIMENTAR

AGORA, VAMOS FAZER UMA BRINCADEIRA COM MOVIMENTOS QUE PODEM VIRAR UMA DANÇA!

EQUILIBRANDO BEXIGAS NO CORPO

1. ENCHA DUAS BEXIGAS COM A AJUDA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA.
2. EQUILIBRE UMA DAS BEXIGAS PELO CORPO. TENDE FAZER ISSO SEM SEGURÁ-LA COM AS MÃOS.
3. DEIXE A BEXIGA PASSEAR PELO SEU CORPO, CRIANDO MOVIMENTOS. ELA NÃO PODE CAIR NO CHÃO!
4. MOVIMENTE-SE PELO ESPAÇO EQUILIBRANDO SUA BEXIGA. CUIDADO PARA NÃO ESBARRAR EM NINGUÉM.
5. PEGUE A OUTRA BEXIGA E TENDE EQUILIBRAR AS DUAS AO MESMO TEMPO.
6. AGORA, VAMOS TIRAR AS BEXIGAS DA BRINCADEIRA. MOVA-SE COMO SE VOCÊ AINDA ESTIVESSE COM AS BEXIGAS. USE A IMAGINAÇÃO!
7. IMAGINE QUE VOCÊ TEM QUATRO BEXIGAS: UMA EM CADA BRAÇO E EM CIMA DOS PÉS. COMO SERIA SE MOVIMENTAR ASSIM? EXPERIMENTE!



Bry Saifia/Arquivo da editora

80

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

BRINCANDO COM O ESPAÇO



1. DIVIDAM-SE EM GRUPOS DE CINCO ESTUDANTES.
2. COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, CADA GRUPO VAI ESCOLHER UM LUGAR DA ESCOLA.
3. NO LOCAL ESCOLHIDO, O GRUPO DEVE INVENTAR MANEIRAS DIVERTIDAS DE SE MOVIMENTAR. CADA INTEGRANTE DO GRUPO PODE SE MOVIMENTAR DE MANEIRAS DIFERENTES.
4. DURANTE O EXERCÍCIO DE CADA GRUPO, OS OUTROS ESTUDANTES PODEM IMITAR OS MOVIMENTOS DE QUE MAIS GOSTAREM, JUNTANDO-SE À APRESENTAÇÃO.

DICAS

- USEM A CRIATIVIDADE PARA FAZER MOVIMENTOS DIFERENTES E TENTEM SE ESPALHAR BASTANTE PELOS ESPAÇOS.
- PARA TORNAR TUDO MAIS DIVERTIDO, VOCÊS PODEM PEDIR AO PROFESSOR OU À PROFESSORA QUE COLOQUE UMA MÚSICA.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE MUDOU NOS MOVIMENTOS COM E SEM BEXIGA? **A**
- QUE PARTES DO CORPO FORAM MAIS UTILIZADAS NESSAS ATIVIDADES? **B**
- DE QUE MOVIMENTOS DE OUTRO GRUPO VOCÊ MAIS GOSTOU? **C**
- O QUE A DANÇA E AS BRINCADEIRAS TÊM EM COMUM? **D**

Brincando com o espaço

Sem a bexiga, os estudantes terão que lidar com a imaginação e com a memória do estado corporal suscitado pela dinâmica com a bexiga. Perceba se as memórias do uso da bexiga dispararam possibilidades de exploração de movimentos sem se tornar mímica da condução de uma bexiga invisível.

Incentive os estudantes a fazerem movimentos mais ousados, porém chame a atenção deles para

a necessidade de se lembrarem do estado corporal em que se colocaram para equilibrar a bexiga ao fazer a movimentação.

Durante as apresentações, procure conduzir o olhar da plateia para o que cada grupo está propondo em sua movimentação pelo espaço. Provoque os estudantes a refletir sobre como a configuração de cada espaço pode interferir em nossa movimentação.

Hora da reflexão

- A.** Questione os estudantes sobre as dificuldades que enfrentaram em ambas as atividades e atente para as apontadas pela turma. Elas são de ordem física ou estão relacionadas à concentração? É difícil manter um certo tônus corporal por um tempo prolongado? A atividade se torna chata rapidamente? Isso pode indicar aspectos importantes a serem treinados e desenvolvidos com cada estudante.
- B.** Fazer o exercício de nomear as principais partes do corpo que trabalham nos exercícios e descrever qualidades de movimento pode ser interessante para momentos de criação em conjunto. Isso é muito importante para a compreensão da linguagem da dança e o desenvolvimento do aprendizado dessa linguagem.
- C.** Observar o que os colegas apresentaram e ser plateia de uma atividade é um exercício fundamental para o desenvolvimento das habilidades de fruição das linguagens artísticas. Incentive os estudantes a relatar o que viram com suas próprias palavras. Elaborar em palavras o experienciado como plateia de uma dança pode ajudar a criar vínculos importantes com a linguagem corporal e desmistificar a dança como uma linguagem inacessível e difícil de ser compreendida.
- D.** Estimule os estudantes a refletir sobre os aspectos lúdicos das atividades que realizaram e questione-os se acham que era uma brincadeira ou uma dança. Crie uma discussão em sala a partir das respostas.

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

A introdução proposta antes das atividades tem o objetivo de iniciar uma conversa de cunho conceitual a respeito dos jogos teatrais, aproximando a terminologia do universo da criança. Faça a ponte entre os jogos tradicionais que a turma costuma realizar, os jogos teatrais que já tenham experimentado em sala de aula e o termo “jogos teatrais”.

Para que a turma possa de fato se engajar nos jogos teatrais, é muito importante que todos compreendam as regras desses jogos. Procure identificar qual a melhor forma de definir esses conceitos para a sua turma: às vezes é mais fácil exemplificar na prática, durante o desenvolvimento do jogo, do que fazer uma longa explanação antes de partir para a ação.

Jogo do nó

Leia junto com a turma a explicação do jogo e use a ilustração da página como apoio para a compreensão das regras. Na hora de formar a roda e iniciar o jogo, você tem duas opções: jogar com a turma inteira em uma grande roda ou dividir a turma em duas ou três rodas separadas. Os dois jeitos são interessantes, produzindo efeitos e possibilidades de aprendizado diferentes.

É comum que as crianças desta faixa etária fiquem eufóricas ao fazer jogos teatrais. Muitas vezes essa euforia pode atrapalhar o aproveitamento pedagógico do exercício, por isso, execute cada etapa transmitindo tranquilidade a todos e dando tempo para que eles solucionem os problemas que podem aparecer. Quando a turma retornar à forma original, aplauda com todos a realização do exercício.

TEATRO

JOGANDO COM O TEATRO

VAMOS COMEÇAR

EXISTEM MUITAS BRINCADEIRAS PARA APRENDER SOBRE A LINGUAGEM DO TEATRO. CHAMAMOS ESSAS BRINCADEIRAS DE **JOGOS TEATRAIS**.

VAMOS EXPERIMENTAR ALGUNS DESSES JOGOS!

JOGO DO NÓ

NESTE JOGO TEATRAL, TEMOS DE DESFAZER UM GRANDE NÓ DE MÃOS.

1. FAÇAM UMA RODA E FIQUEM DE MÃOS DADAS.
2. COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, MUDEM DE LUGAR SEM SOLTAR AS MÃOS, PASSEM POR BAIXO, POR CIMA, GIREM ATÉ QUE TODOS FAÇAM PARTE DO NÓ... SÓ NÃO VALE SOLTAR AS MÃOS!
3. OBSERVEM O NÓ QUE VOCÊS FORMARAM.
4. AGORA, SEM SOLTAR AS MÃOS, DESFAÇAM O NÓ E VOLTEM A FORMAR A RODA.



Filipe Rocha/Arquivo da editora

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

QUEM COMEÇOU?

O OBJETIVO DESTES JOGOS TEATRAIS É ADIVINHAR QUEM ESTÁ COMANDANDO O MOVIMENTO.

1. FAÇAM UMA RODA. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI ESCOLHER UMA PESSOA PARA ADIVINHAR QUEM COMEÇOU O MOVIMENTO. ESSE ESTUDANTE VAI SAIR DA SALA.
2. UM OUTRO ESTUDANTE DEVE FAZER MOVIMENTOS PARA QUE O RESTANTE DA TURMA OS COPIE. DE TEMPOS EM TEMPOS, ELE DEVE TROCAR ESSES MOVIMENTOS.
3. O ESTUDANTE QUE ESTAVA DO LADO DE FORA DEVE VOLTAR PARA A SALA E FICAR NO CENTRO DA RODA. SEU OBJETIVO É ADIVINHAR QUEM COMEÇOU O MOVIMENTO. ELE TEM TRÊS CHANCES!
4. SE ADIVINHAR, O ESTUDANTE QUE ESTAVA PROPONDO O MOVIMENTO DEVE ENTRAR NA RODA E VIRAR O ADIVINHADOR. SE ERRAR, DEVE TENTAR NOVAMENTE.



Flávia Rocha/Arquivo da editora

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ CONHECIA A EXPRESSÃO “JOGOS TEATRAIS”? **A**
- GOSTOU DO JOGO DO NÓ? QUAIS FORAM AS DIFICULDADES? QUAIS FORAM OS MOMENTOS MAIS DIVERTIDOS? **B**
- O QUE VOCÊ ACHOU DO JOGO DE ADIVINHAR QUEM COMEÇOU O MOVIMENTO? **C**
- QUAL DOS PAPÉIS FOI MAIS DIFÍCIL DE REALIZAR: PROPOR O MOVIMENTO, COPIAR O MOVIMENTO OU ADIVINHAR QUEM ESTÁ PROPONDO? **D**
- PARA VOCÊ, O QUE TEM DE TEATRO NOS JOGOS REALIZADOS? **E**

83

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Quem começou?

Antes de decidir quem será o primeiro estudante a deixar a sala, experimente com a turma a dinâmica de imitar o movimento. Reforce que o importante é ficar atento para reproduzir o movimento com a maior precisão e rapidez possível. Depois, peça a algum estudante que faça um movimento para os outros copiarem. Cuide para que os movimentos sejam propostos de forma lenta e cíclica, para que todos consigam imitar. Quando

a turma se acostumar com a dinâmica, comece o jogo teatral propriamente dito.

Pergunte quem gostaria de começar tentando adivinhar e escolha um estudante para sair da sala. Uma variação possível é escolher dois ou três estudantes para adivinhar e orientá-los a dar uma resposta conjunta. Deixe que a dinâmica do movimento se estabeleça para então chamar o jogador (ou os jogadores) para adivinhar. Comemore os acertos e os erros com a turma.

Hora da reflexão

- A. Desenvolva uma conversa livre a partir do conceito de jogo teatral. Deixe que os estudantes falem tudo que lhes vier à cabeça. Anote na lousa o que for elencado pela turma.
- B. Pergunte à turma quais acordos coletivos foram necessários para que o jogo acontecesse. O jogo do nó é muito interessante: só é possível resolvê-lo coletivamente, com todos jogando juntos.
- C. Incentive os estudantes a falarem suas impressões pessoais sobre o jogo de forma profunda, indo além de impressões como: “legal”, “chato” e “interessante”.
- D. Separe as perguntas para que os estudantes digam suas impressões de acordo com a função desempenhada no jogo: propor o movimento, copiar o movimento, adivinhar quem começou. Pergunte elementos concretos de cada função. Quais movimentos foram mais fáceis para todo mundo copiar? Como fazer para copiar o movimento sem entregar o jogo para quem precisa adivinhar? Que estratégias usaram para adivinhar quem começou o movimento?
- E. Esta pergunta tem o objetivo de fazer com que a turma relacione os jogos teatrais aos elementos da linguagem do teatro associados à prática desses jogos. Comente que o teatro é uma forma de arte coletiva e que o “Jogo do nó” trabalha a capacidade de executar uma tarefa coletivamente. Já o jogo “Quem começou?” mobiliza todo um repertório de expressividade corporal, seja para propor o movimento, seja para copiá-lo. Além disso, ao copiar os movimentos, é possível exercitar a capacidade de atenção, essencial na linguagem teatral.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).

Que arte é essa?

Esse espetáculo, que estreou em 2013, marca a segunda empreitada no universo infantil da Cia. do Quintal, grupo cuja pesquisa se apoia no improviso e na linguagem do palhaço. Na peça, a improvisação é trabalhada como linguagem de interpretação dentro de um roteiro estabelecido. O grupo faz um paralelo desse formato com os *canovaccio*, forma de dramaturgia da *commedia dell'arte*, em que existia um roteiro de ações, mas os atores preenchiam a realização desse roteiro com improvisos, tendo liberdade de criação a partir de personagens e situações.

Outra relação importante é a do público com a peça. A decisão final que a Rainha deve tomar, qual bobo da corte contratar, é mediada pelo “povo”, que é o público. Assim, a plateia participa da encenação, tornando-se porta-voz da Rainha. O Palhaço, por sua vez, aparece em sua mais antiga função: no papel de bobo da corte, encarregado de entreter a Rainha e fazê-la rir.

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes, reforçando a importância do diálogo e seus momentos de falar e escutar.

1. Conduza a conversa explorando as muitas vertentes de criação que compõem a linguagem teatral e podem ser nomeadas por meio das imagens. Conduza a leitura visual pedindo exemplos da interpretação, da cenografia, do figurino e da iluminação, com as seguintes questões: Como é a roupa dos atores e das atrizes? Que elementos você reconhece nessas roupas? E no cenário da peça? Como é o chão? Tem parede? Pela posição do corpo dos atores e das atrizes na foto, é possível imaginar alguma ação? Anote na lousa as respostas que forem surgindo.
2. O cenário da peça evoca um tabuleiro de xadrez – os personagens Rainha e Peão, inclusive, fazem referência direta às peças do jogo.

QUE ARTE É ESSA?

A RAINHA PROCURA, DA CIA. DO QUINTAL



CENA DO ESPETÁCULO **A RAINHA PROCURA**, DA CIA. DO QUINTAL, EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.



OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM OS COLEGAS.

1. DESCREVA O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO NA FOTO DA PEÇA TEATRAL **A RAINHA PROCURA**. PRESTE ATENÇÃO NAS ROUPAS, NAS PESSOAS, NOS OBJETOS E NO ESPAÇO.
2. NESSA PEÇA, DIVERSAS CENAS ACONTECEM POR MEIO DE JOGOS DE IMPROVISO. ALGUM ELEMENTO DA IMAGEM FAZ REFERÊNCIA A ALGUM JOGO?
3. DOIS PALHAÇOS PARTICIPAM DESSA PEÇA. VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICÁ-LOS? JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE VER PALHAÇOS ATUANDO?
4. COMO VOCÊ IMAGINA QUE ACONTECE UM JOGO DE IMPROVISO NO TEATRO?

84

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. É comum que as crianças tenham tido algum contato com palhaços, em contextos bem distintos, desde palhaços que animam festas, passando por apresentações de rua a espetáculos de circo. Aproveite para instigar essa conversa, recolhendo os conhecimentos prévios da turma sobre palhaços. A figura do palhaço foi explorada no volume 1 desta coleção. Caso tenha passado por esse bloco no seu percurso pedagógico,

você pode retomar algumas noções trabalhadas naquele momento.

4. Associe a ideia de jogos de improvisos separando a pergunta em duas etapas, didaticamente. Primeiro desenvolva o termo “jogos”, associando-o com referências que a turma já tem, como futebol e dama, até brincadeiras tradicionais e de faz de conta. Depois, explore a palavra “improviso”, deixando que a turma levante hipóteses do que é o improviso no teatro; associe ►►

A RAINHA PROCURA, DA CIA. DO QUINTAL, É UM ESPETÁCULO QUE UTILIZA JOGOS DE IMPROVISO.

A PEÇA ACONTECE EM UM TABULEIRO DE XADREZ E CONTA A HISTÓRIA DE UMA RAINHA QUE PERDEU O SEU REINO. DE TODAS AS PEÇAS DO XADREZ, SOBRARAM APENAS A RAINHA E UM PEÃO, SEU FIEL **ESCUDEIRO**.

PARA COMPLETAR AS PEÇAS DO SEU REINO, A RAINHA FAZ TESTES PARA CONTRATAR TORRES, BISPOS, CAVALOS E PEÕES.

QUEM APARECE PARA FAZER ESSES TESTES SÃO DOIS PALHAÇOS, QUE SE CANDIDATAM PARA O SERVIÇO DE BOBO DA CORTE. OS PALHAÇOS TÊM A DIFÍCIL TAREFA DE ALEGRAR A RAINHA POR MEIO DE DESAFIOS ENGRAÇADOS.

ASSIM, DURANTE A PEÇA, OS PALHAÇOS REALIZAM ALGUNS JOGOS DE IMPROVISO COMO PARTE DA HISTÓRIA. NO FINAL DO ESPETÁCULO, O PÚBLICO ELEGE QUAL PALHAÇO JOGOU MELHOR E SERÁ CONTRATADO PELA RAINHA.

A RAINHA SE DIVERTE COM AS PALHAÇADAS E TAMBÉM RECUPERA SUA IMAGINAÇÃO E SUA CORAGEM, ENCONTRANDO UM FIM PARA SUA SOLIDÃO.

ESCUDEIRO: ALGUÉM QUE ACOMPANHA OU PROTEGE OUTRA PESSOA, GERALMENTE UM REI, UM CAVALEIRO OU UMA RAINHA.



CENA DO ESPETÁCULO **A RAINHA PROCURA**, DA CIA. DO QUINTAL, SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO, 2013.

O QUE É IMPROVISO?

IMPROVISO NO TEATRO É QUANDO UM ATOR, UMA ATRIZ OU UM GRUPO DE ATORES INVENTAM A CENA NO MOMENTO EM QUE ESTÃO ATUANDO.

SITUAÇÕES, PERSONAGENS, FALAS E GESTOS SÃO CRIADOS ENQUANTO A APRESENTAÇÃO ACONTECE. POR ISSO, UM IMPROVISO É IMPOSSÍVEL DE SER REPETIDO.

QUANDO BRINCAMOS DE FAZ DE CONTA OU COM BONECOS, ESTAMOS IMPROVISANDO. TUDO É INVENTADO NA HORA, DURANTE A BRINCADEIRA.

ALÉM DISSO, SE ESTAMOS BRINCANDO COM MAIS PESSOAS, ESSA CRIAÇÃO É COLETIVA, OU SEJA, TODOS IMPROVISAM JUNTOS A HISTÓRIA DA BRINCADEIRA.

- » com improvisar coisas no cotidiano. Existem muitos programas de humor audiovisuais que trabalham o improviso, o que pode aproximar essa terminologia do universo da turma. Por fim, associe os dois termos, pedindo exemplos de como a turma imagina uma peça feita com elementos de improviso.

Leia em voz alta a descrição da história e da encenação do espetáculo. Comente a história e certifique-se de que todos entenderam o desenrolar dos acontecimentos. A situação da peça, bem como a figura da Rainha e dos palhaços, será retomada na seção que encerra este bloco.

Depois, fale do fato de que a peça traz jogos de improviso para ajudar a contar sua história. Com base na narrativa da peça, explique que a Rainha propõe jogos de improviso aos palhaços, da mesma maneira que você propõe jogos aos estudantes. Comente que os palhaços jogam o jogo teatral com a condição de fazer a Rainha rir, ou seja, são jogos de natureza cômica.

Explique aos estudantes o que é improviso e que essa prática é a base de muitos espetáculos teatrais.

Segundo o *Dicionário do Teatro* (PAVIS, 1999), "O improviso é uma peça improvisada (*a l'improvviso*), pelo menos que se dá como tal, isto é, que simula a improvisação, a propósito de uma criação teatral, como o músico improvisa sobre determinado tema". Existe uma relação permanente do teatro com a improvisação, visto que a base da teatralidade é uma ação de corpo presente, exposta ao acaso. O teatro improvisado, em que tipos, sátiras, situações e trejeitos são evocados em cenas inventadas no calor do momento, acompanha toda a história do teatro, desde os mimos da Grécia e da Roma antiga, passando pela *commedia dell'arte* (teatro de tipos improvisado, realizado na Itália). A improvisação participa de maneira decisiva dos métodos e pesquisas do teatro moderno e contemporâneo.

Sugestões

- CHACRA, S. *Natureza e sentido na improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PAVIS, P. *Dicionário do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Considerada uma das peças pioneiras do teatro do improviso no Brasil, o espetáculo *Jogando no Quintal* está em cartaz desde 2002, completando, em 2017, 15 anos de apresentações continuadas. Já foi visto por mais de 300 mil pessoas. A peça é uma importante referência para os grupos de teatro de improviso que surgiram na última década.

Se possível, pesquise em canais de busca de vídeo na internet trechos do espetáculo e assista com a turma.

A CIA. DO QUINTAL É UM GRUPO DE SÃO PAULO QUE MISTURA TEATRO, ATUAÇÃO DE PALHAÇO E IMPROVISO. NESSE GRUPO, OS ATORES E AS ATRIZES TREINAM O IMPROVISO POR MEIO DE DIVERSOS JOGOS E DINÂMICAS. ASSIM, ELES ESTÃO SEMPRE PRONTOS PARA ENCENAR SUAS PEÇAS.

CENAS DO ESPETÁCULO **JOGANDO NO QUINTAL – JOGO DE IMPROVISAÇÃO DE PALHAÇOS**, DA CIA. DO QUINTAL, SÃO PAULO, ESTADO DE SÃO PAULO, 2008.



A CIA. DO QUINTAL FOI UM DOS PRIMEIROS GRUPOS A ENCENAR ESPETÁCULOS COM IMPROVISO NO BRASIL. TUDO COMEÇOU EM 2002, COM O ESPETÁCULO **JOGANDO NO QUINTAL – JOGO DE IMPROVISAÇÃO DE PALHAÇOS**.

ESSA PEÇA ACONTECE COMO EM UMA PARTIDA DE FUTEBOL, COM HINO DO CLUBE, PLACAR, BANDEIRAS E TORCIDA.

86

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Cia. do Quintal

A Cia. do Quintal, dirigida por César Gouvêa, está sediada em São Paulo e dedica-se à pesquisa e à proposição de um diálogo entre as técnicas de improvisação e de palhaço.

Com cinco espetáculos em repertório, a Cia. já circulou por diversas cidades e estados brasileiros, além de apresentar suas peças em festivais da Europa e da América Latina.

Para saber mais sobre o grupo, acesse o endereço <www.jogandoquintal.com.br>. Acesso em: 8 set. 2017.

■ COMO É FEITA ESSA ARTE?

JOGOS TEATRAIS



COMO VIMOS, A CIA. DO QUINTAL PRÁTICA MUITOS JOGOS DE IMPROVISO. OS JOGOS DE IMPROVISO FAZEM PARTE DOS JOGOS TEATRAIS.

JOGOS TEATRAIS SÃO COMO OUTROS JOGOS, COMO UMA PARTIDA DE FUTEBOL OU UMA BRINCADEIRA DE PEGA-PEGA: OS JOGADORES DEVEM SABER AS REGRAS E SE RELACIONAR DE ACORDO COM ELAS.

NO ENTANTO, SE EM UMA PARTIDA DE FUTEBOL O OBJETIVO É GANHAR, NO JOGO TEATRAL AS COISAS SÃO DIFERENTES. O JOGO TEATRAL NÃO É UM JOGO COMPETITIVO. É UM JOGO COLABORATIVO. NELE, TODOS JOGAM JUNTOS, COM O MESMO OBJETIVO: EXPERIMENTAR E CONSTRUIR ALGO COM A LINGUAGEM DO TEATRO.

PELA PRÁTICA DOS JOGOS TEATRAIS, EXPLORAMOS A EXPRESSIVIDADE DO CORPO E DA VOZ E A CAPACIDADE DE CRIAR EM CONJUNTO E EXERCITAMOS A IMAGINAÇÃO.

EM ALGUMAS OCASIÕES, OS JOGOS TEATRAIS SÃO APENAS UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DO TEATRO. EM OUTRAS OCASIÕES, SÃO A PARTE CENTRAL DA PEÇA, COMO NOS JOGOS DE IMPROVISO DOS ESPETÁCULOS QUE ACABAMOS DE CONHECER.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19).

Como é feita essa arte?

A dinâmica de jogos teatrais é o motor fundamental dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem do teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A iniciação nessa linguagem artística acontece a partir das experiências e dos debates empreendidos com a turma no desenrolar desses jogos. Procure manter a discussão próxima do universo das crianças, sem forçar uma conceituação aprofundada do termo “jogos teatrais”.

Assim, leia o texto com a turma relembrando momentos e brincadeiras que fizeram até aqui, caso se tenha trabalhado com essa linguagem nos percursos pedagógicos estabelecidos em suas aulas.

Reforce cada aspecto do jogo teatral explorado no texto, como a não disputa em um jogo teatral e a importância de exercitar a imaginação. O mais importante é reforçar a ludicidade e a imaginação nos jogos teatrais, além de enfatizar para os estudantes que, quando jogamos, estamos fazendo teatro e aprendendo a utilizar elementos dessa linguagem artística. No volume 5 desta coleção, retomamos o tema dos jogos teatrais de maneira mais sistematizada.

Sugestão

- SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).

Vamos experimentar

Como em todas as aulas dedicadas ao trabalho com jogos teatrais, é importante garantir um espaço amplo para que os estudantes possam se movimentar e se expressar durante as experimentações. Caso a escola não tenha um espaço adequado, envolva a turma na organização da sala de aula, afastando carteiras e objetos para garantir uma área de jogo.

Os jogos de improviso explorados nesta seção envolvem a palavra. Comente esse aspecto com a turma, explicando que também a palavra pode participar do jogo teatral.

Entrevista da rainha

É sempre mais difícil para os primeiros estudantes que se arriscam no jogo, quando as regras e a dinâmica ainda não estão tão claras, do que para os jogadores subsequentes. Assim, antes de começar, certifique-se de que todos compreenderam as regras. Se preciso, dê um exemplo como se você estivesse jogando, perguntando palavras aleatórias para a turma e dizendo o que elas significam. Os estudantes desse segmento estão se apropriando das muitas capacidades expressivas do dizer, das palavras. Esse tipo de jogo explora a criatividade inerente em qualquer ato de linguagem, ampliando a capacidade expressiva dos estudantes.

Se achar pertinente, procure em canais de busca de vídeos na internet trechos do espetáculo *A rainha procura*. É possível ver os atores da peça fazendo o primeiro jogo proposto nesta seção. Isso pode servir de inspiração para que a turma jogue com mais disposição. Reforce que o mais importante é se arriscar no jogo, sem fazer nenhum juízo das suas ações. O objetivo é improvisar e fazer os colegas rirem, por isso o nariz de palhaço.

VAMOS EXPERIMENTAR

INSPIRADOS PELA CIA. DO QUINTAL, VAMOS FAZER ALGUNS JOGOS DE IMPROVISO!

LEMBREM-SE DO QUE APRENDEMOS SOBRE JOGOS TEATRAIS: NINGUÉM ESTÁ DISPUTANDO COM NINGUÉM. O OBJETIVO PRINCIPAL É QUE TODOS OS JOGADORES explorem JUNTOS A LINGUAGEM TEATRAL.

ENTREVISTA DA RAINHA

1. UM JOGADOR POR VEZ PARTICIPA DO JOGO, USANDO UM NARIZ DE PALHAÇO OU PINTANDO A PONTA DO NARIZ DE VERMELHO. ELE SERÁ ENTREVISTADO PELA RAINHA. O OBJETIVO É RESPONDER TUDO BEM RÁPIDO PARA PODER SER BOBO DA CORTE!
2. A ENTREVISTA É SIMPLES: BASTA EXPLICAR O QUE É DETERMINADO OBJETO OU DETERMINADA PALAVRA. MAS A RESPOSTA TEM DE SER DADA O MAIS RAPIDAMENTE POSSÍVEL.



Filipe Rocha/Arquivo de editora

88

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Do que estamos falando?

O objetivo deste jogo é travar uma conversa sobre um assunto oculto, que o restante da turma deve adivinhar.

Organize a sala em espaço de cena e plateia. Dois jogadores participam a cada rodada do jogo, devendo caminhar para o espaço de cena e conver-

sar, de maneira que todos da plateia escutem a conversa. Antes de começar a jogar, no entanto, a dupla deve decidir, em segredo, um tema para a conversa e deve falar do assunto sem deixar claro sobre o que estão falando, como em um jogo de adivinhação. Outro elemento importante é organizar o momento em que a plateia tenta adivinhar o assunto, se não a ►►

3. NAS PRIMEIRAS RODADAS, O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI FAZER O PAPEL DA RAINHA. DEPOIS, COM O DESENVOLVIMENTO DO JOGO, OS ESTUDANTES TAMBÉM ASSUMEM ESSE PAPEL.
4. PARA DAR INÍCIO, A RAINHA PEDE A ALGUÉM DA PLATEIA QUE DIGA O NOME DE UM OBJETO. E PERGUNTA PARA O ENTREVISTADO: "O QUE É ESSE OBJETO?".
5. O ENTREVISTADO DEVE RESPONDER COM AGILIDADE.
6. ENTÃO A RAINHA ESCOLHE UMA PALAVRA DA RESPOSTA DO ENTREVISTADO E PERGUNTA O SIGNIFICADO DELA. E, DESSA RESPOSTA, PEGA OUTRA PALAVRA, E OUTRA, ATÉ PERGUNTAR O SIGNIFICADO DE CINCO PALAVRAS.

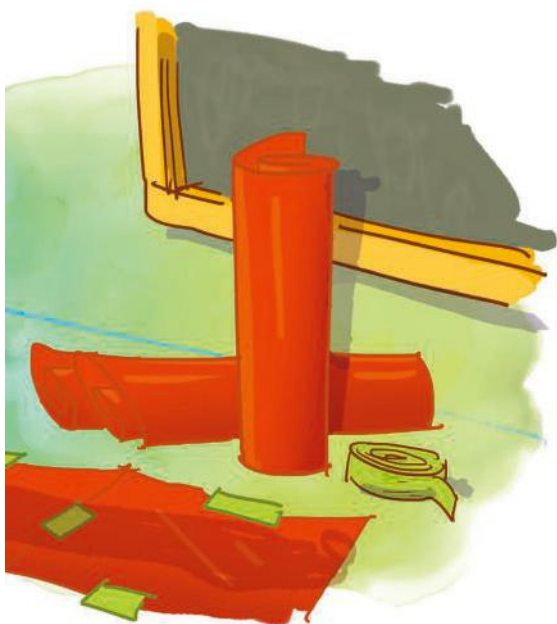
POR EXEMPLO: A RAINHA PERGUNTA O NOME DE UM OBJETO PARA ALGUÉM DA PLATEIA. UM ESTUDANTE DIZ: "CADEIRA".

ENTÃO A RAINHA SE VOLTA PARA O ENTREVISTADO E PERGUNTA: "O QUE É UMA CADEIRA?".

O ENTREVISTADO RESPONDE IMEDIATAMENTE: "É UMA COISA QUE A GENTE USA PARA SENTAR".

ENTÃO A RAINHA PERGUNTA: "O QUE É SENTAR?". O ENTREVISTADO RESPONDE, E ASSIM POR DIANTE.

7. ENCERRADA A ENTREVISTA DA RAINHA, O PÚBLICO AVALIA SE O ENTREVISTADO PODE GANHAR UMA VAGA DE BOBO DA CORTE.



DICAS

- QUANDO VOCÊ FOR O ENTREVISTADO, RESPONDA RAPIDAMENTE, TENTANDO EXPLICAR O QUE É A PALAVRA. SE NÃO SOUBER O SIGNIFICADO DA PALAVRA, INVENTE. O MAIS IMPORTANTE É MANTER A AGILIDADE.
- A RAINHA NÃO PODE DEIXAR A ENTREVISTA PERDER O RITMO. SE O ENTREVISTADO DEMORAR, ELA TEM DE PEDIR A ELE QUE SE APRESSE.

89

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► tendência é que palpitem o tempo inteiro, prestando pouca atenção no diálogo. Para evitar que isso aconteça, você pode pedir aos jogadores que congelem, depois de um certo tempo de conversa, e perguntar à plateia sobre o que a dupla estava falando – a plateia só deve arriscar a adivinhação no momento em que o jogo estiver congelado.

Caso julgue necessário, faça uma rodada teste. Caminhe até o centro do espaço e fale de um assunto de maneira indireta. Por exemplo, fale da chuva sem falar a palavra "chuva" em nenhum momento, depois pergunte sobre o que você estava falando e deixe que a turma adivinhe.

Contando uma história no improviso

Crianças costumam ter o hábito de inventar histórias e narrativas quando brincam. Esse tipo de dinâmica expressiva participa decisivamente do desenvolvimento cognitivo e da apreensão da linguagem. Aqui, temos por objetivo o ato coletivo de contar uma história, ou seja, explora-se a capacidade de escutar o outro e criar a partir disso. Jogos desse tipo exploram o campo da inter-relação da turma, que cada vez mais deve ampliar sua perspectiva egocentrada de produção simbólica para uma perspectiva coletiva, baseada na alteridade.

CONTANDO UMA HISTÓRIA NO IMPROVISO

1. FORMEM GRUPOS DE CINCO ESTUDANTES. TODOS DEVEM USAR NARIZ DE PALHAÇO. UM DOS GRUPOS DEVE COMEÇAR FICANDO DE FRENTE PARA OS OUTROS GRUPOS, QUE VÃO FORMAR A PLATEIA.



Ilustrações: Felipe Rocha/Arquivo da editora

2. O OBJETIVO DO JOGO É CONTAR PARA A PLATEIA UMA HISTÓRIA INVENTADA POR TODOS DO GRUPO.
3. ALGUÉM DA PLATEIA DEVE SUGERIR UM TÍTULO PARA A HISTÓRIA. VALE QUALQUER TÍTULO. SOLTEM A IMAGINAÇÃO!
4. COM BASE NESSE TÍTULO, UM DOS INTEGRANTES DO PRIMEIRO GRUPO COMEÇA A INVENTAR A HISTÓRIA.



90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Caso queira aprofundar a prática de jogos de improviso que trabalham a contação de histórias, veja uma sugestão.

Quem conta um conto aumenta um ponto

O objetivo desse jogo é contar uma história que vai, gradualmente, ficando exagerada.

Organize a sala de aula separando um espaço de cena e um espaço para a plateia. Dois jogadores devem ocupar o espaço de

cena. O primeiro jogador conta ao segundo uma história simples, um caso qualquer. A história não precisa ser elaborada, inclusive é melhor que seja uma situação simples e corriqueira. Terminada a história, o primeiro jogador sai e o segundo jogador chama um terceiro para o espaço de cena. Então, o segundo jogador conta ao terceiro a mesma história, mas exagerando algum de seus aspectos concretos. ▶▶



5. EM DADO MOMENTO, O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI BATER PALMA. IMEDIATAMENTE, O JOGADOR PARA DE CONTAR A HISTÓRIA E OUTRO JOGADOR DO GRUPO ASSUME A CONTAÇÃO, SEM PERDER O SENTIDO DA HISTÓRIA, ATÉ A PRÓXIMA PALMA DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, QUANDO A NARRAÇÃO DA HISTÓRIA PASSA PARA O PRÓXIMO JOGADOR.

DICAS

- FAÇA TUDO O QUE VIER NA CABEÇA QUE AJUDE A CONTAR A HISTÓRIA! NÃO TENHA MEDO DE ARRISCAR E SOLTE SUA IMAGINAÇÃO.
- UTILIZE O CORPO TODO NA HORA DE CONTAR A HISTÓRIA, FAZENDO GESTOS, BARULHOS E IMITANDO PERSONAGENS.
- PRESTE ATENÇÃO NA HISTÓRIA QUE SEUS COMPANHEIROS DE GRUPO ESTÃO CONTANDO. FIQUE ATENTO PARA MANTER O ANDAMENTO DO JOGO, PARA QUE A HISTÓRIA NÃO FIQUE SEM SENTIDO.
- QUANDO ESTIVER NA PLATEIA, DÊ SUGESTÕES DE TÍTULOS QUE AJUDEM O GRUPO NA HORA DE IMPROVISAR.

HORA DA REFLEXÃO 🗨️ Respostas pessoais.

- QUAIS FORAM AS DIFICULDADES PARA DEFINIR AS PALAVRAS PERGUNTADAS PELA RAINHA NO JOGO DA ENTREVISTA? **A**
- QUAIS FORAM AS DIFICULDADES PARA CONTAR UMA HISTÓRIA COLETIVAMENTE? **B**
- COMO FOI PARTICIPAR DOS JOGOS TEATRAIS DO COMEÇO DESTE BLOCO? QUE DIFICULDADES VOCÊ SENTIU? QUAIS MOMENTOS ARRANCARAM MAIS RISADAS DA TURMA? **C**

Hora da reflexão

A/B. As duas primeiras perguntas visam conduzir uma conversa aberta, em que cada estudante deve rememorar momentos da sua própria participação e dos colegas nos jogos desta seção. Peça que expliquem suas dificuldades, nomeando as sensações que tiveram durante o jogo, como foi pensar no significado das palavras, se quando estavam no público vinham ideias para continuar a história dos colegas, etc. Pergunte que dicas eles poderiam dar para alguém que queira jogar melhor. Anote na lousa elementos e palavras-chave que os estudantes forem nomeando.

C. O objetivo aqui é retomar os jogos teatrais do começo do bloco, associando as brincadeiras à terminologia de jogos teatrais. Outro aspecto interessante dessa conversa é explorar a recepção do riso do público durante os jogos. Como cada estudante se sentiu ao conseguir fazer a turma rir? Qual a relação entre quem assiste e quem joga? O que faz a gente rir de um jogo teatral? Essas perguntas exploram a intencionalidade de quem cria durante o jogo teatral.

De acordo com o percurso pedagógico que você tenha estabelecido com a turma, faça um exercício de memória de todos os jogos teatrais que tenham trabalhado. Esse é um ótimo momento para retomar tudo o que a turma fez, frisando os elementos da linguagem teatral que a turma experienciou.

▶▶ Por exemplo: o primeiro jogador conta ao segundo sobre o dia em que, passeando com seu cachorro, encontrou uma carteira cheia de dinheiro. O segundo jogador chama um terceiro e conta a mesma história, mas dessa vez exagera o cheiro do cachorro, como se ele cheirasse muito mal. O terceiro conta ao quarto a mesma história, com o cachorro fedido, e acrescenta a descrição da carteira – agora feita de couro marrom, pesada por estar cheia de moedas. Assim

por diante, até que você diga “Ponto!” – então a história está encerrada.

Fique atento para que os estudantes não continuem a história, mas narrem o mesmo caso exagerando-o a cada rodada e explorando as características concretas da história original. A ideia não é narrar uma história extensa, mas sim explorar os elementos que aparecem, desenvolvendo suas características.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** 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

Nesta seção, os estudantes vão exercitar de forma orientada a capacidade de perceber formas figurativas em linhas, formas e texturas de objetos ou elementos do cotidiano. Com isso, eles poderão compreender a pareidolia como uma capacidade que pode ser usada na criação de imagens, preparando-os para conhecer as estratégias de criação de esculturas com elementos naturais, que são o foco de leitura e interpretação de obras no bloco.

Observar, perceber, desenhar

Antes de dar início à atividade, leia com os estudantes o texto de introdução da seção e explore o repertório deles em relação ao tema. Comente que a pareidolia é uma capacidade comum entre os seres humanos.

Garanta que os estudantes tenham um espaço de trabalho adequado para que possam se concentrar de forma individual nas imagens. Além disso, é fundamental que tenham tempo suficiente para olhar as imagens, que oferecem diferentes níveis de complexidade, desde as mais óbvias até algumas em que as interpretações e criações de sentido se darão de forma menos direta. A sugestão é de pelo menos 20 minutos para a realização do exercício, entre desenhar e atribuir nomes para cada desenho.

Oriente os estudantes a desenhar o que quiserem, sem a preocupação com acerto ou erro, uma vez que o importante é registrar as percepções. No processo de atribuir palavras aos desenhos realizados, os estudantes podem tanto lidar com palavras descritivas como transformar suas criações em personagens. Estimule os dois processos.

ARTES VISUAIS

QUANDO UMA COISA VIRA OUTRA NA ARTE

VAMOS COMEÇAR

VOCÊ JÁ BRINCOU DE OLHAR PARA AS NUVENS PARA TENTAR ENCONTRAR IMAGENS?

HÁ MUITO TEMPO, ARTISTAS DE DIFERENTES REGIÕES DO MUNDO TODO EXPERIMENTAM ESSA BRINCADEIRA COMO UM EXERCÍCIO PARA DESENHAR, INVENTAR HISTÓRIAS E CRIAR OBRAS DE ARTE.

O NOME DA CAPACIDADE QUE TODOS TEMOS DE PERCEBER FORMAS CONHECIDAS AO OBSERVAR NUVENS, PAREDES, PEDRAS, GALHOS, O CHÃO OU QUALQUER OBJETO É **PAREIDOLIA**.

ESSA PALAVRA SURTIU NA LÍNGUA GREGA E SIGNIFICA “IMAGEM QUE ESTÁ JUNTO” COM ALGUMA COISA.

VAMOS EXERCITAR ESSA CAPACIDADE.

OBSERVAR, PERCEBER, DESENHAR

1. OBSERVE AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR. TENHA ENXERGAR EM CADA UMA DELAS FORMAS DE COISAS QUE VOCÊ CONHECE, COMO ROSTOS, BICHOS OU OBJETOS. NÃO TENHA PRESSA. **Respostas pessoais.**



92

• ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Leia também

- DALGALARRONDO, P. A sensopercepção e suas alterações (incluindo a representação e a imaginação). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 119-121.

Neste trecho do livro, o autor trata dos conceitos de imagem e representação e comenta que a pareidolia faz parte de uma série de mecanismos de sobrevivência que os animais desenvolveram ao longo da evolução para se protegerem de possíveis predadores – e que por isso é muito comum vermos rostos e cabeças em objetos.



• ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI

2. USE UM LÁPIS PARA MARCAR AS LINHAS QUE FORMAM O DESENHO QUE VOCÊ ESTÁ VENDO.
3. AO FINAL, ESCREVA EMBAIXO DE CADA FOTOGRAFIA O NOME QUE VOCÊ QUER DAR AO QUE VOCÊ DESENHOU.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ JÁ TINHA FEITO ESSE TIPO DE BRINCADEIRA? EM QUE SITUAÇÕES E COM QUEM? **A**
- QUAL DAS FORMAS VOCÊ ACHOU MAIS DIFÍCIL DE ENXERGAR? POR QUÊ? **B**
- DURANTE A REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO, O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER: PROCURAR IMAGENS NAS FOTOGRAFIAS OU MARCAR AS LINHAS QUE FORMAM O QUE VOCÊ VIU? **C**

93

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A.** É muito importante começar os momentos de reflexão ativando os repertórios pessoais de cada estudante diante de toda a turma. Nesse caso, mais uma vez os estudantes são convidados a parear suas experiências lúdicas e seus saberes adquiridos de maneira informal com as aulas de Arte, valorizando seus conhecimentos específicos prévios, ao mesmo tempo que passam a nomear e refletir sobre seus próprios saberes.
- B.** Estimule os estudantes a comparar os desafios vivenciados em pelo menos duas esferas: a habilidade técnica de criar um desenho que dê conta de registrar aquilo que foi percebido e a habilidade de criar a partir das imagens com conteúdo menos óbvio a um primeiro olhar.
- C.** Aproveite essa pergunta para discutir a diferença entre as duas ações, resgatando as repostas anteriores para aprofundar a consciência de cada um sobre sua produção e seus aprendizados. Peça que mostrem os desenhos enquanto comentam seus processos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

Que arte é essa?

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes, reforçando a importância do diálogo e seus momentos de falar e escutar.

1. As respostas livres dos estudantes são o ponto de partida para explorar os repertórios pessoais de imagens e vivências da turma. A princípio, valorize as respostas mais narrativas, que consigam dar conta dos aspectos mais orgânicos do trabalho, como, por exemplo, "parecem bichos, criaturas, personagens, coisas vivas, etc.". É importante que justifiquem com elementos da imagem o porquê de suas respostas. Por exemplo: "parece uma criatura porque tem três pernas". Acolha também as respostas que tentem dar conta da materialidade do trabalho e garanta que sejam retomadas no momento oportuno.
2. A pergunta procura mobilizar o repertório de vivência e memórias dos estudantes. Entretanto, chame a atenção deles para o fato de que é uma paisagem rural. Caso alguém pergunte, adiante a informação de que se trata de um sítio, na cidade de Nossa Senhora da Glória, em Sergipe.
3. Enfatize os que as peças têm em comum: apresentam formas irregulares, foram pintadas com até três cores (sendo apenas um tom de cada cor por peça), a maneira como as peças se apoiam no chão (em uma base regular ou em três ou quatro apoios).
4. Estimule a turma a criar hipóteses sobre as perguntas. Depois, explique que as peças não estão presas no chão e podem ser mudadas de lugar de acordo com a vontade do artista, que normalmente deixa suas obras receberem os efeitos da natureza para transformar suas cores e texturas.

QUE ARTE É ESSA?

AS ESCULTURAS DE VÉIO



ESCULTURAS DO ARTISTA VÉIO NO QUINTAL DE SEU SÍTIO, NA CIDADE DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, ESTADO DE SERGIPE, 2015.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais

IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ CAMINHANDO ENTRE OS OBJETOS QUE ESTÃO NESTA FOTOGRAFIA E RESPONDA:

1. OS OBJETOS COLORIDOS DESSA IMAGEM SE PARECEM COM ALGUMA COISA QUE VOCÊ CONHECE?
2. DESCREVA ESSE LUGAR OBSERVANDO AS CONSTRUÇÕES, O CHÃO E A PAISAGEM AO FUNDO. VOCÊ JÁ ESTEVE EM UM LUGAR PARECIDO COM ESSE?
3. O QUE ESSAS PEÇAS TÊM EM COMUM?
4. VOCÊ ACHA QUE AS PEÇAS ESTÃO PRESAS NO CHÃO? QUANDO CHOVE, SERÁ QUE ELAS SÃO LEVADAS PARA OUTRO ESPAÇO OU PERMANECEM NO LUGAR?

A FOTOGRAFIA DA PÁGINA AO LADO MOSTRA O QUINTAL DO SÍTIO EM QUE MORA E TRABALHA O ARTISTA CÍCERO ALVES DOS SANTOS, MAIS CONHECIDO COMO VÉIO. ELE NASCEU NA CIDADE DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, ESTADO DE SERGIPE, EM 1948.

O ARTISTA COSTUMA CHAMAR SEU QUINTAL DE “UNIVERSO DAS ARTES”. A MAIORIA DAS ESCULTURAS CRIADAS POR ELE FICAM NESSE ESPAÇO DESDE O DIA EM QUE ELE TERMINA A OBRA ATÉ O DIA EM QUE O SOL, A CHUVA, O CALOR E O VENTO AS ESTRAGAM. QUANDO ISSO ACONTECE, VÉIO ENTENDE QUE ESSAS PEÇAS JÁ PODEM DEIXAR DE EXISTIR.

EM SEU UNIVERSO DAS ARTES, VÉIO ESCOLHE A POSIÇÃO DE CADA TRABALHO. MUITAS ESCULTURAS PARECEM ESTAR CONVERSANDO, DANÇANDO OU SE OBSERVANDO.

AS ESCULTURAS DE VÉIO TORNARAM-SE MUITO FAMOSAS E JÁ PARTICIPARAM DE DIVERSAS EXPOSIÇÕES NO MUNDO TODO. VEJA ABAIXO UMA FOTOGRAFIA DESSAS ESCULTURAS EM EXPOSIÇÃO.



ESCULTURAS DO ARTISTA VÉIO EXPOSTAS NA GALERIA ESTAÇÃO, EM SÃO PAULO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014.

Divulgação/Galeria Estação

Leia em voz alta com os estudantes o texto que contextualiza a obra.

Ao abordar a imagem que mostra o sítio do artista, com as obras em seu quintal, incentive a turma a pensar sobre os efeitos que o tempo e as mudanças no clima podem causar às obras. Comente que esses efeitos são interessantes para as esculturas, na perspectiva do artista, pois acontecem transformações de cor, formato e textura.

Outro ponto a considerar com os estudantes é a diferença entre a imagem que mostra as obras no sítio do artista (que é também seu ateliê) e o espaço onde as obras são exibidas, que é uma galeria de arte. Comente com os estudantes que, geralmente, nas galerias não é permitido tocar as obras, para não as danificar. Com base nessa informação, vocês podem explorar o tema da fragilidade ou resistência das obras de arte, contando sobre os cuidados que museus, galerias e colecionadores tomam para não danificar obras (por exemplo: evitar tocar nas obras sem estar usando luvas, não fazer fotografias com *flash* para evitar que as cores da obra desbotem, não guardar em local quente e abafado ou úmido, não limpar com produtos de limpeza, etc.).

Pergunte aos estudantes o que acham dessas informações e procure traçar paralelos com o armazenamento de outros objetos que precisem ser preservados, como os utensílios escolares, suas próprias produções artísticas, etc.

Sugestões

- *Véio* (documentário). Dir.: Adeline Pontual, 2005. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=nssgfaeXINo>. Acesso em: 8 set. 2017.

No filme é possível conhecer as obras, as ideias e o lugar onde vive o artista. Se julgar oportuno, selecione alguns trechos para mostrar aos estudantes.

Véio

O artista conhecido como Véio começou a esculpir ainda criança, em cera de abelha. Em seguida, passou a usar a madeira, material que adota na maior parte de sua produção artística. Da rodovia Engenheiro Jorge Neto, em Sergipe, é possível ver o quintal de seu sítio, local em que ele expõe figuras de lavradores, mulheres grávidas, crianças, animais, e personalidades da cultura nordestina, como Lampião, Maria Bonita e Padre Cícero. Sua obra também está presente em acervos de diferentes museus e galerias, como a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e o Museu de Arte do Rio (MAR).


95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade individual

Faça junto com os estudantes o exercício de imaginar o que está acontecendo em cada detalhe das imagens fotográficas, estimulando-os a criar narrativas.

Para isso, você pode chamar a atenção do grupo para as formas das esculturas, lembrando como cada parte desses objetos pode ser interpretada de várias maneiras diferentes. Por exemplo, a multiplicidade de apoios em uma base pode causar a sensação de que a peça tem pernas e está caminhando rapidamente – como nas figuras 1 a 3.

 OBSERVE NAS IMAGENS A SEGUIR COMO AS FORMAS DAS ESCULTURAS DE VÉIO PODEM LEMBRAR SERES HUMANOS OU ANIMAIS. ALGUMAS ATÉ PARECEM ESTAR INTERAGINDO ENTRE ELAS! DEPOIS, ESCREVA O QUE ESSAS FORMAS FAZEM VOCÊ LEMBRAR E O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ OCORRENDO EM CADA CENA.



1

2

3



4

5

96

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O ARTISTA VÉIO CONTA QUE TEM ESSE APELIDO PORQUE, DESDE CRIANÇA, ELE SEMPRE QUERIA ESTAR ENTRE OS MAIS VELHOS E OUVIR SUAS HISTÓRIAS SOBRE O SERTÃO E AS PESSOAS QUE VIVEM NELE.

ALÉM DISSO, ELE TAMBÉM GOSTAVA DE OUVIR HISTÓRIAS SOBRE OS ANIMAIS, COMO COBRAS, ONÇAS E TATUS, E AS CRIATURAS IMAGINÁRIAS, COMO A CAIPORA, O SACI E ASSOMBRAÇÕES.

VÉIO CONTA TAMBÉM QUE ALGUMAS DE SUAS ESCULTURAS SÃO PEDAÇOS DE MADEIRA QUE ELE TRANSFORMA NAS PERSONAGENS DESSAS HISTÓRIAS.

ELE DECIDIU SER ARTISTA QUANDO CONHECEU O CIRCO E DESCOBRIU O PALHAÇO. PARA ELE, O PALHAÇO TRAZ ESPERANÇA E ALEGRIA PARA AS PESSOAS, MESMO QUANDO FALA DE COISAS TRISTES E DIFÍCEIS.

AOS POUCOS, AINDA JOVEM, VÉIO PERCEBEU QUE, FAZENDO ESCULTURAS, PODERIA TRABALHAR COM AS COISAS QUE CONSIDERAVA IMPORTANTES NA VIDA. PARA ELE, QUALQUER ARTISTA PODE TRABALHAR COM A BELEZA E A ESPERANÇA, SEM DEIXAR DE FALAR DAS COISAS TRISTES, DIFÍCEIS E FEIAS QUE EXISTEM NO MUNDO.



O ARTISTA VÉIO.



O ARTISTA VÉIO COM ALGUMAS DE SUAS ESCULTURAS.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que as narrativas e os saberes dos antepassados do artista são uma herança cultural que dá forma à sua visão de mundo e a seu trabalho.

Comente que a cultura sertaneja, em que Véio se insere, em muitos aspectos se consolida por meio de histórias da tradição popular. Muitos dos personagens retratados por Véio em suas esculturas são referências a essa cultura.

Convide os estudantes a pensar sobre a maneira como as artes não se restringem a falar apenas sobre beleza e alegria, mas também sobre a tristeza e as dificuldades da vida.

Sugestões

- *O povo brasileiro* (documentário). Dir.: Isa Grinspum Ferraz, 2000.

O documentário, dividido em dez episódios, foi produzido com base no livro homônimo do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997). Em cada episódio é possível conhecer diferentes matrizes que deram origem ao povo brasileiro (indígena, europeia e africana), bem como as culturas que se formaram a partir desses encontros.

A sexta parte do filme trata da cultura sertaneja, abordando aspectos geográficos, econômicos, sociais, musicais e mostrando as manifestações culturais que marcam sua identidade. Selecionar cenas e trechos dessa parte do filme pode auxiliar no processo de contextualização da obra do artista Véio.

- Galeria estação. Disponível em: <www.galeriaestacao.com.br/artista/7> (acesso em: 27 dez. 2017).

Para assistir a um filme sobre o artista, ver imagens de outras obras ou ler reportagens publicadas em diferentes revistas e jornais sobre sua produção, visite o *site* da Galeria Estação, que representa as obras do artista em São Paulo (SP).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).

Como é feita essa arte?

Aqui o foco é explorar a maneira como são feitas as esculturas do artista, diferenciando suas técnicas de escultura com a madeira “aberta” e com a madeira “fechada”.

Antes de ler o texto da seção, fale com os estudantes sobre os nomes que o artista deu aos seus modos de fazer arte e pergunte o que eles imaginam que Véio faz em cada um deles.

Depois, leia o texto da seção, mostrando as imagens e apontando as especificidades do processo, dos materiais e das diferentes formas de fazer os trabalhos.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

A TRANSFORMAÇÃO DA MADEIRA EM ESCULTURA

A ARTE DA ESCULTURA EM MADEIRA É MUITO ANTIGA. ELA É FEITA DE MUITAS MANEIRAS, POR DIFERENTES PESSOAS, DOS MAIS DIVERSOS POVOS E LUGARES.

VÉIO CONTA QUE, QUANDO ACHA UM TRONCO DE MADEIRA CAÍDO NA MATA OU EM LUGARES POR ONDE PASSA, OBSERVA A MADEIRA PARA DECIDIR DE QUE FORMA VAI TRABALHAR COM ELA.

VAMOS CONHECER DUAS FORMAS QUE O ARTISTA USA PARA CRIAR SUAS ESCULTURAS EM MADEIRA: USANDO “MADEIRA ABERTA” E USANDO “MADEIRA FECHADA”.

ESCULTURAS COM “MADEIRA ABERTA”

SE VÉIO ENCONTRA UM PEDAÇO DE MADEIRA QUE JÁ ESTÁ CORTADO POR UMA PODA OU UM TRONCO QUE SE PARTIU AO CAIR, USA FERRAMENTAS DE CORTE E ENTALHE PARA DAR FORMAS AO TRONCO. ELE ALTERA A APARÊNCIA ORIGINAL DO TRONCO COMPLETAMENTE, COMO VOCÊ OBSERVA NAS IMAGENS DESTA PÁGINA, CRIANDO ROSTOS E MÃOS, POR EXEMPLO. DEPOIS, USA TINTA PARA COLORIR A PEÇA.



O MORCEGO DA ASA BRANCA, DE VÉIO, DATA DESCONHECIDA (MADEIRA PINTADA COM TINTA ACRÍLICA).



SEM TÍTULO, DE VÉIO, DATA DESCONHECIDA (MADEIRA PINTADA COM TINTA ACRÍLICA).

ESCULTURAS COM “MADEIRA FECHADA”

SE VÉIO ENCONTRA UM PEDAÇO DE MADEIRA QUE ESTÁ INTEIRO, OU SEJA, UM PEDAÇO QUE NÃO PERMITE VER A PARTE DE DENTRO DO CAULE, ELE APENAS LIXA SUA CASCA E APARA SUAS EXTREMIDADES, MANTENDO AO MÁXIMO SUA FORMA ORIGINAL.

ELE ESTUDA ESSA FORMA E BUSCA ENCONTRAR NELA UMA IMAGEM, COMO UM ANIMAL, UMA PESSOA OU UMA CRIATURA IMAGINÁRIA.

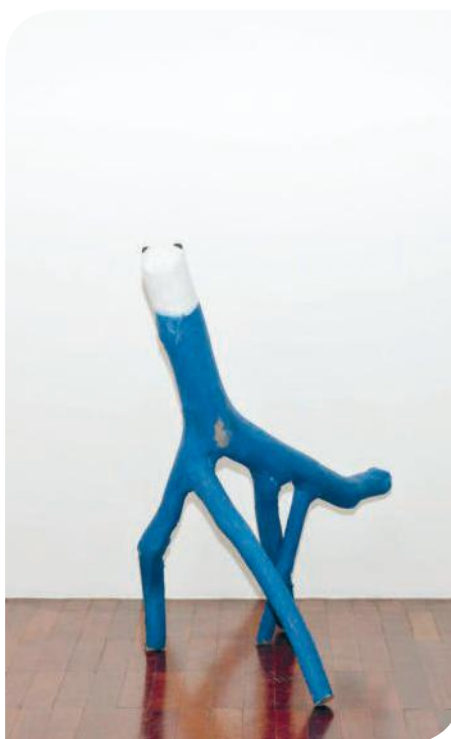
SEM USAR FERRAMENTAS PARA CRIAR NOVAS FORMAS NA MADEIRA, VÉIO PINTA A ESCULTURA, MOSTRANDO NA PEÇA AS CARACTERÍSTICAS QUE PERCEBEU DURANTE A OBSERVAÇÃO INICIAL.

ESSE PROCESSO É PARECIDO COM O EXERCÍCIO QUE FIZEMOS DE PROCURAR IMAGENS NAS FOTOGRAFIAS.

VEJA DUAS ESCULTURAS QUE ELE CRIOU DESSA MANEIRA.



A VISÃO, DE VÉIO, DATA DESCONHECIDA (MADEIRA PINTADA COM TINTA ACRÍLICA).



O ZAMBETA, DE VÉIO, DATA DESCONHECIDA (MADEIRA PINTADA COM TINTA ACRÍLICA).

99

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- Programa *Em movimento*. Arte 1. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=M7_b146rJKo&t=322s>. Acesso em: 8 set. 2017. Neste endereço, você pode ver um programa sobre a participação de Véo na 56ª Bienal de Veneza, em 2015.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Estudos para esculturas em madeira

Mudando a forma da madeira

Garanta que todos os estudantes tenham acesso a um espaço adequado para trabalhar individualmente; material para colorir (canetinhas, giz de cera, lápis de cor), lápis para desenhar, borracha e apontador à disposição.

No primeiro exercício, não se esqueça de enfatizar que todas as partes que serão pintadas de preto, após o desenho ser realizado, são as partes que seriam retiradas da madeira com ferramentas de corte para criar a escultura.

VAMOS EXPERIMENTAR

ANTES DE FAZER SUAS ESCULTURAS, MUITOS ARTISTAS COMEÇAM POR PROJETOS OU ESTUDOS.

FAZENDO ESTUDOS, OS ARTISTAS PODEM PLANEJAR MATERIAIS E FORMATOS ANTES DE FAZER O TRABALHO FINAL.

VAMOS FAZER ALGUNS ESTUDOS PARA A CRIAÇÃO DE ESCULTURAS USANDO FOTOGRAFIAS DE PEDAÇOS DE MADEIRA.

ESTUDOS PARA ESCULTURAS EM MADEIRA

MUDANDO A FORMA DA MADEIRA

OBSERVE AS FORMAS DO PEDAÇO DE MADEIRA NA FOTOGRAFIA ABAIXO. AGORA, IMAGINE QUE VOCÊ VAI FAZER UMA ESCULTURA COM ELE. PARA ISSO, VOCÊ PODERIA TIRAR AS PARTES DA MADEIRA QUE ACHASSE NECESSÁRIO.

1. COMO SERIA ESSA ESCULTURA? QUE PARTE ESTARIA APOIADA NO CHÃO?
2. COM UM LÁPIS, DESENHE SOBRE A FOTO DA MADEIRA A FORMA QUE VOCÊ QUER QUE ELA TENHA. POR EXEMPLO, UM ANIMAL, UMA PESSOA OU UM OBJETO.
3. USE LÁPIS DE COR OU CANETINHA NA COR PRETA PARA COBRIR TODAS AS PARTES DA MADEIRA QUE VOCÊ PRECISARIA ARRANCAR PARA CRIAR SUA ESCULTURA.
4. NA FINALIZAÇÃO, USE GIZ DE CERA PARA COLORIR AS PARTES DA ESCULTURA, ALTERANDO SUA APARÊNCIA.



100

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

MANTENDO A FORMA DA MADEIRA

IMAGINE QUE VOCÊ VAI FAZER UMA OUTRA ESCULTURA COM A MESMA MADEIRA. DESSA VEZ, VOCÊ NÃO TIRARIA NENHUM PEDAÇO DE MADEIRA PARA FAZER A ESCULTURA, APENAS APROVEITARIA SEU FORMATO ORIGINAL.

1. COMO SERIA ESSA ESCULTURA? QUE PARTE SERIA APOIADA NO CHÃO?
2. COM LÁPIS DE COR OU GIZ DE CERA, VOCÊ PODE COLORIR PARTES DO TRONCO, ALTERANDO A APARÊNCIA DELE.



DICA

- VOCÊ PODE VIRAR SEU LIVRO, SE QUIZER FAZER O ESTUDO COM A MADEIRA DEITADA, OU SEJA, NA HORIZONTAL.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER DURANTE OS ESTUDOS PARA AS ESCULTURAS? POR QUÊ? **A**
- QUAL DAS DUAS MANEIRAS EXPLORADAS PELO ARTISTA VÉIO PARA CRIAR ESCULTURAS VOCÊ ACHOU MAIS INTERESSANTE? POR QUÊ? **B**
- DE TUDO O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE A VIDA E AS OBRAS DO ARTISTA VÉIO, O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO? **C**

Mantendo a forma da madeira

No segundo exercício, enfatize a necessidade de não desenhar sobre a imagem, alterando-a exclusivamente a partir da inserção de cor. Talvez esse momento seja de grande desafio para alguns dos estudantes, devido à sutil diferença entre os procedimentos do primeiro e do segundo exercício. Portanto, se você puder exemplificar, nesse caso, mostrando em uma imagem impressa a diferença dos procedimentos, realizando-os, pode ser bastante esclarecedor.

Hora da reflexão

- A. Neste momento, os estudantes poderão falar sobre seus processos de trabalho, resgatando os momentos mais significativos de seus percursos em toda a atividade e comparando os dois procedimentos de trabalho.
- B. Retome os dois processos distintos realizados pelo artista e invista na escuta e na organização das falas dos estudantes: sobre a escultura com madeira aberta, em que o artista altera a forma da madeira; sobre a escultura com a madeira fechada, em que o artista mantém praticamente inalterada a forma da madeira, alterando sua cor.
- C. Esta pergunta tem o objetivo de permitir aos estudantes que falem sobre alguns dos temas abordados no bloco durante a apreciação e contextualização da obra: suas descobertas sobre a biografia do artista e o contexto em que vive e cria suas obras, além de suas conclusões e descobertas sobre os processos de trabalho do artista.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

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

Vamos começar

Antes de iniciar a exploração no universo dos griôs e grioas, converse com a turma sobre o ato de contar histórias. Pergunte se algum familiar ou adulto tem o hábito de contar histórias para os estudantes, se alguém da turma já assistiu a algum espetáculo de contação de histórias e se alguém saberia contar uma história para o restante da turma. Essa primeira aproximação ao universo da contação de histórias é essencial para o desenvolvimento do bloco.

Depois dessa primeira conversa de aproximação, faça mais algumas perguntas para explorar a vivência deles com o assunto. Pergunte, por exemplo: Qual foi a última vez que escutaram uma história? O que acharam? Conhecem histórias da região onde moram? E de outras regiões ou outros países? Como devem ser as histórias em outros lugares do mundo? E os contadores de história desses lugares?

ARTES INTEGRADAS

ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

VAMOS COMEÇAR

AS HISTÓRIAS ATIVAM NOSSA IMAGINAÇÃO E NOS APROXIMAM DO QUE ESTÁ SENDO CONTADO.

CADA VEZ QUE ALGUÉM CONTA UMA HISTÓRIA, TEMOS A CHANCE DE VIVER UM POUCO DO QUE SE PASSA EM NOSSA IMAGINAÇÃO E ENTENDER COMO OUTRAS PESSOAS VIVEM, PENSAM E AGEM NO MUNDO.

ALGUMAS DESSAS HISTÓRIAS GUARDAM CONHECIMENTOS DE OUTRAS ÉPOCAS E LUGARES DE MANEIRA MUITO ESPECIAL.

AS HISTÓRIAS PODEM SER CONTADAS COM PALAVRAS, COM SONS, APENAS COM O CORPO, COM IMAGENS... OU COMBINANDO TUDO ISSO!

VOCÊ JÁ CONHECEU ALGUÉM MUITO BOM EM CONTAR HISTÓRIAS? QUE ELEMENTOS ESSA PESSOA USAVA PARA CONTAR HISTÓRIAS?



Natália Gregorini/Arquivo da editora

PALAVRAS E HISTÓRIAS

VAMOS CRIAR UMA HISTÓRIA COM PALAVRAS. SIGA OS PASSOS ABAIXO.

1. ENCONTRE CINCO PALAVRAS NO DIAGRAMA.

W	F	M	Z	Q	X	P	M	N	L
C	P	H	P	C	R	W	Z	R	B
F	C	A	S	A	B	O	K	E	Q
R	Q	L	B	M	A	C	A	C	O
D	O	C	E	B	A	Z	Q	R	E
C	S	G	P	G	J	X	O	B	L
C	R	O	T	H	W	S	R	A	S
A	D	G	H	H	A	R	A	B	O
C	É	U	N	J	M	T	K	Q	P



2. INVENTE UMA HISTÓRIA QUE USE PELO MENOS DUAS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU.
3. EXPERIMENTE CONTAR ESSA HISTÓRIA PARA ALGUNS COLEGAS.
4. ESCUTE AS HISTÓRIAS QUE OS COLEGAS VÃO CONTAR TAMBÉM.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- COMO FOI INVENTAR UMA HISTÓRIA? COMO VOCÊ FEZ ISSO? VOCÊ SE INSPIROU EM OUTRA HISTÓRIA QUE JÁ CONHECIA? OU INVENTOU TUDO? **A**
- O QUE VOCÊ FEZ PARA SE PREPARAR PARA CONTAR A HISTÓRIA AOS COLEGAS? ELES ENTENDERAM TUDO O QUE VOCÊ CONTOU? **B**
- TODAS AS VEZES QUE VOCÊ CONTOU A HISTÓRIA FORAM IGUAIS OU ALGO IA MUDANDO? **C**

103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Palavras e histórias

Faça toda a dinâmica de caça-palavras como uma brincadeira coletiva, ajudando os estudantes com mais dificuldade a encontrar as palavras.

O foco, neste caso, não é encontrar mais rápido as palavras escondidas, ele é apenas um aquecimento para o jogo seguinte.

Diga aos estudantes que eles podem inventar tudo ou partir de uma história que já conhecem. Quando começarem a inventar suas histórias, estimule o interesse da turma pela narrativa. Não fique preso a uma lógica muito rígida durante a contação dos estudantes, mas também não deixe que as histórias acabem sem começo nem fim. É importante achar um equilíbrio entre as imagens delirantes, típicas dessa idade bastante imaginativa, e a coesão e o sequenciamento lógico da narrativa.

Para que os estudantes possam experimentar contar mais de uma vez, deixe que fiquem livres pelo espaço para irem trocando as histórias entre si. Não adote ainda o esquema de palco e plateia, pois isso pode gerar inibições e tirar o caráter de experimentação dessa atividade. Procure lembrá-los de que eles estão contando muitas vezes, mas para quem escuta é a primeira vez.

Durante o **Hora da reflexão**, peça aos estudantes que narrem o processo de invenção das histórias, perguntando como chegaram às narrativas partindo das palavras.

Hora da reflexão

- Observe se os estudantes têm como referência histórias que vêm de outras contações de história, da literatura, do cinema ou da televisão. As histórias advindas de todas estas fontes podem ser utilizadas nas atividades seguintes. O mais importante é que consigam perceber e explorar o que há de singular na contação de histórias, na relação direta entre alguém que conta e alguém que escuta.
- Preste atenção no quanto os estudantes são capazes de perceber a si mesmos e aos outros enquanto contam suas histórias.
- Converse sobre como contar várias vezes uma história é uma forma de treinar para melhorar a forma de contar.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

Os griôs e grioas são os porta-vozes da história e da cultura de regiões onde as palavras contadas criam os valores e a identidade de um povo. Respeitados pelas sociedades da África ocidental, eles mantêm vivos os costumes de uma época em que as memórias auditivas e visuais eram os únicos recursos de que dispunham para a transmissão do conhecimento. Apesar dos avanços da escrita e da tecnologia, o papel deles não ficou obsoleto, permanece vivo.

De olho na arte

Leia as perguntas em voz alta e estimule a participação dos estudantes, reforçando a importância do diálogo e seus momentos de falar e escutar.

1. A imagem apresenta um ensaio da peça *Tierno Bokar*, da qual participou o griô e ator Sotigui Kouyaté. Embora não se trate de um momento de contação de histórias estrito senso, é possível reparar que Sotigui narra uma história para seus companheiros de cena, que escutam de maneira atenta e generosa aquilo que o contador está narrando.
2. Comece a conversa perguntando sobre as histórias de que a turma se lembra. No entanto, pergunte sobre histórias contadas por alguém e diga que não valem histórias de filmes, desenhos ou histórias em quadrinhos ou livros. Deixe claro que se trata de histórias contadas pessoalmente por alguém. Incentive os estudantes a contar as histórias de que se lembrarem, compartilhando com a turma.
3. Perguntar quem contou a história marca o ato de transmissão do conhecimento oral. Essa relação pessoal da contação de histórias é muito importante. Por isso, pergunte aos estudantes quem costuma contar histórias para eles, e veja se existe alguma semelhança entre os contadores. Comente que

QUE ARTE É ESSA?

GRIÔS E GRIOAS: A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA



O GRIÔ E ATOR SOTIGUI KOUYATÉ, DURANTE ENSAIO DA PEÇA **TIERNO BOKAR**, NA CIDADE DE DUISBURGO, ALEMANHA, 2004.

DE OLHO NA ARTE

Respostas pessoais.....

CONVERSE COM OS COLEGAS.

1. O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ACONTECENDO NA IMAGEM ACIMA?
2. VOCÊ JÁ ESCUTOU MUITAS HISTÓRIAS? CONSEGUE SE LEMBRAR DE ALGUMA HISTÓRIA QUE OUVIU?
3. VOCÊ LEMBRA QUEM CONTAVA ESSA HISTÓRIA?
4. O QUE É PRECISO PARA CONTAR UMA BOA HISTÓRIA?

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

é comum que pessoas mais velhas assumam essa função de contar histórias na vida das crianças.

4. O que se espera com esta pergunta é que a turma pense tecnicamente no que é preciso para contar uma boa história. Falar de um jeito que todos entendam, gesticular para tentar tornar a história expressiva, falar com a voz alta, não ter vergonha, etc. Anote na lousa tudo o que as crianças citarem.

NA IMAGEM NA PÁGINA AO LADO, VEMOS SOTIGUI KOUYATÉ (1936-2010). ELE NASCEU NO MALI E ERA DESCENDENTE DE UMA FAMÍLIA DE GRIÔS MUITO CONHECIDA EM BOA PARTE DA ÁFRICA.

OS GRIÔS E AS GRIOAS SÃO CONTADORES DE HISTÓRIAS E MÚSICOS MUITO IMPORTANTES PARA A CULTURA DE DIVERSOS POVOS. ELES SÃO CONSIDERADOS GUARDIÕES DA TRADIÇÃO ORAL, DAS HISTÓRIAS E DAS LENDAS AFRICANAS.

ESSA TRADIÇÃO TEM ORIGEM NA **ÁFRICA OCIDENTAL** E É ENSINADA PELAS PESSOAS MAIS VELHAS AOS MAIS JOVENS. PARA SER UM GRIÔ OU UMA GRIOA, É PRECISO NASCER EM UMA FAMÍLIA DE GRIÔS.

ÁFRICA OCIDENTAL: REGIÃO DO CONTINENTE AFRICANO FORMADA PELOS SEGUINTE PAÍSES: BENIM, BURKINA FASO, CAMARÕES, COSTA DO MARFIM, GÂMBIA, GANA, GUINÉ, GUINÉ-BISSAU, LIBÉRIA, MALI, MAURITÂNIA, NÍGER, NIGÉRIA, SENEGAL, SERRA LEOA E TOGO.



GRIOA COM O INSTRUMENTO MUSICAL KORA, MALI, 2008.

OS GRIÔS E AS GRIOAS VIAJAM PELAS ALDEIAS, CONTANDO AS HISTÓRIAS DE SEUS ANTEPASSADOS, DOS HERÓIS E DAS FAMÍLIAS DA REGIÃO.

🗨️ VOCÊ JÁ TINHA OUVIDO FALAR NESSES CONTADORES DE HISTÓRIAS? COMO VOCÊ IMAGINA QUE SÃO AS HISTÓRIAS QUE ELES CONTAM? **Respostas pessoais.**

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

■ Sotigui Kouyaté

Mais conhecido como ator na Europa e nas Américas por seu celebrado trabalho em cinema e no teatro, Sotigui Kouyaté colaborou com Bernardo Bertolucci e Peter Brook, entre outros. Sotigui e sua família são griôs que pertencem ao clã dos Keyta, de origem mandingo, servindo seu povo, no Mali, desde o século XIII. Para a linhagem a que Kouyaté pertencia, a materialidade da linguagem se dá na voz e seu instrumento de trabalho é a palavra que se manifesta em uma espécie de canto-fala.

Neste bloco, buscamos apresentar a arte de contar histórias por meio da figura dos griôs e grioas. É possível encontrar a tradição da contação de histórias em diversas culturas – no Japão, por exemplo, temos os *rakugoka*. Uma boa ideia para ampliação das questões deste bloco é propor pesquisas sobre os contadores de história em diversas culturas.

É possível conhecer muito sobre os griôs e grioas fazendo uma pesquisa em *sites* de busca e de vídeo na internet. Em *sites* de vídeo, é possível ouvir muitas músicas e ver alguns desses contadores de histórias em ação.

No Brasil, o termo griô (adaptação do original *griot*) vem sendo utilizado para designar pessoas responsáveis pela guarda e transmissão de histórias e conhecimentos orais de diversas culturas. Essa nomenclatura surge como forma de buscar o reconhecimento e realizar propostas de valorização dessas pessoas e suas culturas. Pode ser uma atividade complementar pensar como as tradições orais se organizam no Brasil.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contextos e práticas (EF15AR13).
- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Como é feita essa arte?

Podemos aprofundar um pouco o entendimento sobre narração e palavra nas culturas orais africanas por meio do texto “Tradição viva”, de Amadou Hampâté Bâ:

O que, pois, abrange a expressão “tradição oral”? Que realidades veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores? Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots* estão longe de ser seus únicos guardiões e transmissores qualificados.

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

OS GRIÔS E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



STORYTELLER, LITOGRAFIA DE KATHLEEN ATKINS WILSON, SEM DATA.

EXISTEM MUITAS MANEIRAS DE CONTAR UMA HISTÓRIA.

COMO VIMOS, A ARTE DOS GRIÔS E DAS GRIOAS FAZ PARTE DA TRADIÇÃO ORAL. NESSE TIPO DE TRADIÇÃO, AS PALAVRAS SÃO FUNDAMENTAIS.

ANTES DE CONTAR UMA HISTÓRIA, VOCÊ DEVE SE PERGUNTAR:

- EU CONHEÇO BEM A HISTÓRIA QUE CONTO?
- SEI O QUE TODAS AS PALAVRAS USADAS NA HISTÓRIA SIGNIFICAM?
- TODOS ENTENDEM AQUILO QUE ESTOU CONTANDO?

POR ISSO, OS GRIÔS E AS GRIOAS CONSIDERAM A PALAVRA SEU INSTRUMENTO DE TRABALHO.

ALÉM DAS PALAVRAS, ESSES ARTISTAS UTILIZAM OUTRA LINGUAGEM ARTÍSTICA PARA CONTAR SUAS HISTÓRIAS: A MÚSICA.

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo.

Para situá-la melhor no contexto global, antes de estudá-la em seus vários aspectos devemos, portanto, retomar ao próprio mistério da criação do homem e da instauração primordial da Palavra: o mistério tal como ela o revela e do qual emana.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ed. Ática/Unesco, 1980.

ENQUANTO NARRAM, ELAS CANTAM E TOCAM DIVERSOS INSTRUMENTOS MUSICAIS. VEJA A SEGUIR ALGUNS DOS INSTRUMENTOS MAIS USADOS NESSAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA.

• ELEMENTOS NÃO PROPORCIONAIS ENTRE SI



A KORA PRODUZ SOM PELA VIBRAÇÃO DE SUAS CORDAS. É UM INSTRUMENTO PARECIDO COM A HARPA.



O DJEMBÊ PRODUZ SOM PELAS BATIDAS FEITAS COM AS PALMAS DA MÃOS É UM TIPO DE TAMBOR.



O NGONI TAMBÉM PRODUZ SOM PELA VIBRAÇÃO DE SUAS CORDAS. É PARECIDO COM UM BANJO.



O BALAFONE PRODUZ SOM PELAS BATIDAS FEITAS COM DUAS BAQUETAS. É UM INSTRUMENTO SEMELHANTE AO XILOFONE.

O CANTO E A DANÇA SÃO BONS ACOMPANHAMENTOS PARA QUALQUER HISTÓRIA. ELAS PODEM AJUDAR A PLATEIA A SE ENVOLVER MAIS COM A HISTÓRIA QUE ESTÁ SENDO CONTADA. SÃO ELEMENTOS BASTANTE UTILIZADOS PELOS GRIÔS E GRIOAS.

PARA LER

ULOMMA – A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS, DE SUMBAY NKEECHI. SÃO PAULO: PAULINAS, 2011. ESTE LIVRO TRAZ DIVERSOS CONTOS, INSPIRADOS NAS HISTÓRIAS QUE A MÃE DO AUTOR CONTAVA PARA ELE EM SUA TERRA NATAL, A NIGÉRIA.

Os instrumentos utilizados pelos griôs e grioas são variados e vão desde o kora ou o balafone até as diversas guitarras africanas, como o akonting (considerado por muitos estudiosos como o ancestral do banjo moderno), o ngonni, bappe, diassaré, duru, gambaré, garaya, gumbale, gurumi, hoddu, keleli, koubour, molo, n'déré, taherdent, tidnit, xalam e guembri.

É possível estabelecer ligações entre a tradição musical dos griôs e a música tradicional da América do Norte, em especial o *blues*, cuja origem apresenta matrizes das músicas tocadas pelos africanos escravizados na época da colonização.

Muitos músicos modernos de Mali, Guiné e Níger, influenciados pelas linhas musicais dos griôs e ao mesmo tempo pelas novidades estrangeiras, acabaram por adotar a guitarra elétrica, aproximando-se ainda mais do som do *blues*. Os primeiros artistas griôs começaram a gravar no início dos anos 1950, em discos 78 rpm, como a grioa Koni Coumaré – que se acredita ser a primeira artista de Mali a gravar em disco.

Sugestões

- BÂ, A. H. *Amkoullé, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BERNAT, I. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Nestes dois livros, você encontra mais informações sobre os *griots* e a cultura do Mali.
- FRANCISCO, W. de C. e. *Instrumentos Musicais Africanos. Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm>> (aceso em: 19 out. 2017). Este *site* apresenta alguns instrumentos africanos importantes, muitos deles utilizados pelos griôs e grioas.
- MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta, 2015. Boa fonte de consulta sobre a contação de histórias.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19); Processo de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

Nas atividades desta seção, encerramos uma série de propostas que procurou instigar a curiosidade sobre as histórias e os modos de narração em outras culturas. Agora, incentive os estudantes a organizar e contar histórias como modo de aproximação das habilidades envolvidas no gesto de narrar algo para um espectador. Ressalte também como a maneira de contar pode mudar uma história.

O cesto de objetos

Para fazer esta atividade, providencie com antecedência objetos variados para que os estudantes tenham um bom acervo para compor as cestas que vão utilizar. Você também pode pedir que os estudantes tragam objetos.

Instigue os estudantes a utilizar os objetos não apenas como eles são, mas também como representações de outras coisas. Os objetos podem funcionar como fantoches, cada um sendo um personagem da história, por exemplo.

VAMOS EXPERIMENTAR

VOCÊ APRENDEU QUE EXISTEM MUITOS ELEMENTOS QUE PODEM AJUDAR A CONTAR UMA HISTÓRIA E TRANSFORMAR O QUE ACONTECE NELA.

AGORA, VAMOS CONTAR ALGUMAS HISTÓRIAS!

O CESTO DE OBJETOS

1. FORMEM GRUPOS DE CINCO PESSOAS.
2. CADA GRUPO VAI PREPARAR UM CESTO DE OBJETOS. CADA CESTO DEVE TER CINCO OBJETOS DIFERENTES.
3. CADA GRUPO DEVE TROCAR O CESTO QUE PREPAROU COM UM OUTRO GRUPO.
4. OS GRUPOS VÃO PRECISAR CONTAR UMA HISTÓRIA UTILIZANDO OS OBJETOS DO CESTO QUE RECEBERAM.
5. CADA GRUPO DEVE COMBINAR COMO SERÁ A HISTÓRIA QUE VAI CONTAR E COMO VAI USAR OS OBJETOS PARA FAZER ISSO. TODOS OS OBJETOS DO CESTO PRECISAM APARECER NA HISTÓRIA.
6. COMBINEM TAMBÉM QUAL SERÁ A ORDEM DAS APRESENTAÇÕES DOS GRUPOS. ENQUANTO UM DOS GRUPOS ESTIVER SE APRESENTANDO, O RESTANTE DA TURMA VAI FICAR NA PLATEIA.
7. QUANDO FOREM SE APRESENTAR, PROCUREM FALAR DE MANEIRA CLARA E COM BOM VOLUME PARA QUE TODOS ESCUTEM. OLHEM PARA A PLATEIA E TENTEM OBSERVAR SE TODOS ESTÃO ACOMPANHANDO.
8. QUANDO ESTIVEREM NA PLATEIA, PRESTEM ATENÇÃO NA HISTÓRIA QUE ESTÁ SENDO CONTADA.



DICA

- PARA TORNAR AS HISTÓRIAS MAIS DIVERTIDAS, VOCÊS PODEM BRINCAR COM A PLATEIA, DANÇAR E CANTAR ALGUMA MÚSICA.

108

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

UMA HISTÓRIA COLETIVA

1. SENTEM-SE EM UMA GRANDE RODA.
2. O PROFESSOR OU A PROFESSORA VAI SUGERIR UM TEMA PARA A CRIAÇÃO DE UMA HISTÓRIA COLETIVA.
3. CADA PESSOA DA RODA VAI CONTAR UM TRECHO DA HISTÓRIA. ASSIM: UMA PESSOA COMEÇA FALANDO A PRIMEIRA FRASE DA HISTÓRIA. A PESSOA QUE ESTIVER À DIREITA DE QUEM COMEÇOU VAI CONTINUAR A HISTÓRIA DE ONDE ELA PAROU, E ASSIM POR DIANTE.
4. ENQUANTO UMA PESSOA CONTA, O RESTANTE DO GRUPO PODE FAZER SONS QUE AJUDEM A ILUSTRAR O QUE ESTÁ SENDO CONTADO.
POR EXEMPLO: SE A HISTÓRIA SE PASSA NA FLORESTA, TENTEM FAZER SONS QUE LEMBREM UMA FLORESTA. SE NA HISTÓRIA SURGE UM BICHO, IMITEM OS BARULHOS QUE ESSE BICHO FAZ.



Natália Gregorini/
Arquivo de editores

DICAS

- OS SONS QUE A TURMA FIZER TAMBÉM PODEM SERVIR DE INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DA HISTÓRIA COLETIVA.
- TOMEM CUIDADO PARA QUE OS SONS NÃO FIQUEM MAIS ALTOS QUE A HISTÓRIA.

HORA DA REFLEXÃO Respostas pessoais.

- VOCÊ GOSTOU DE CONTAR HISTÓRIAS? **A**
- QUAIS FORAM OS CUIDADOS QUE VOCÊ TEVE NA HORA DE CONTAR AS HISTÓRIAS? E NA HORA DE OUVI-LAS? **B**
- AS HISTÓRIAS CONTADAS PELOS COLEGAS FORAM LEGAIS? VOCÊ JÁ CONHECIA ALGUMA DELAS? **C**
- DE QUE MANEIRA OS SONS QUE VOCÊS FIZERAM AJUDARAM A TRANSFORMAR A HISTÓRIA COLETIVA? **D**

109

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Uma história coletiva

Pontue com os estudantes que todos eles estão contando a mesma história, por isso, é preciso prestar muita atenção a tudo o que os outros contam. No momento de completar a história que um colega começou, eles precisam se preocupar em dar continuidade ao que ele disse e terminar com uma deixa para que o colega seguinte possa continuar.

Hora da reflexão

- A.** Fique atento ao que os estudantes acham mais complicado. Alguns talvez achem a própria organização da narrativa, outros talvez apontem a vergonha de falar em público. O mais importante é ajudá-los a perceber a si mesmos na relação com a narrativa.
- B.** Observe se eles conseguem se perceber enquanto contam e enquanto escutam uma história e ajude-os a refletir sobre a importância da troca entre quem conta e quem escuta.
- C.** As fontes para histórias podem ser as mais diversas: pessoas, livros, meios de comunicação. Todas elas transmitem histórias com diferentes conteúdos e formas. É possível que os estudantes partam de narrativas comuns aos colegas de seu convívio; caso isso aconteça, peça que identifiquem de onde veio a inspiração para a história. Os critérios de interesse são bem importantes de serem debatidos, pois demonstram a multiplicidade de recepções possíveis de cada história. Explore essas diferenças, questionando que dispositivos os contadores de história podem adotar para deixar suas contações mais interessantes.
- D.** Os sons realizados podem ajudar muito a história, mas, se não dosados, podem encobrir toda a contação. Comece a conversa falando desse aspecto. Pergunte para a turma qual era a medida entre tornar a história mais divertida e atrapalhá-la. Ajude-os a perceber que os sons podem enfatizar elementos que já aparecem na história, mas também podem ser fontes de informações novas: por meio deles podemos conhecer características dos personagens ou do ambiente que não foram descritas em palavras.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **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.

Conectando saberes

Brincando com linhas

Nesta seção, é possível estabelecer relações com conhecimentos de Matemática e de Geografia. Além de observar as linhas do espaço e pensar os limites reais e imaginários entre territórios (Geografia), é possível pensar as relações entre as linhas que formam diferentes ângulos e figuras geométricas (Matemática). Também é possível fazer muitas relações com temas da Arquitetura e do Urbanismo. Nos últimos anos, surgiram muitas propostas de aproximação do pensamento dessas áreas para o universo infantil.



CONECTANDO SABERES

BRINCANDO COM LINHAS

VOCÊ JÁ PERCEBEU COMO ALGUMAS LINHAS PODEM TRANSFORMAR O ESPAÇO E ORGANIZAR A FORMA COMO NOS RELACIONAMOS COM ELE?

NAS CIDADES, POR EXEMPLO, AS FAIXAS DE TRÂNSITO SINALIZAM AOS MOTORISTAS ONDE PODEM TRAFEGAR. JÁ AS FAIXAS DE PEDESTRES SINALIZAM ONDE PODEMOS ATRAVESSAR UMA RUA DE FORMA SEGURA.

EM MUITOS ESPAÇOS, AS LINHAS NO CHÃO SINALIZAM POR ONDE DEVEMOS SEGUIR E ONDE DEVEMOS PARAR.

NO ESPORTE, AS LINHAS INDICAM O ESPAÇO ONDE A ATIVIDADE SE REALIZA, DEMARCANDO SEUS LIMITES.



José Prudencio/Pulsar Imagens



Sela Chujo/Shutterstock



Alex Liveness/Getty Images

QUANDO BRINCAMOS, MUITAS VEZES UTILIZAMOS LINHAS PARA DESENHAR OS ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS.

QUE BRINCADEIRAS VOCÊ CONHECE QUE UTILIZAM LINHAS?

VOCÊ CONHECE UMA BRINCADEIRA CHAMADA CAMA DE GATO? ESSA BRINCADEIRA

EXPLORA AS POSSÍVEIS MANEIRAS DE TRANSFORMAR UM PEDAÇO DE BARBANTE. VAMOS BRINCAR?



Cedric Sternett/Alamy/Forabona

110

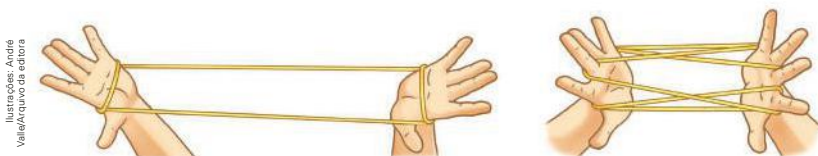
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

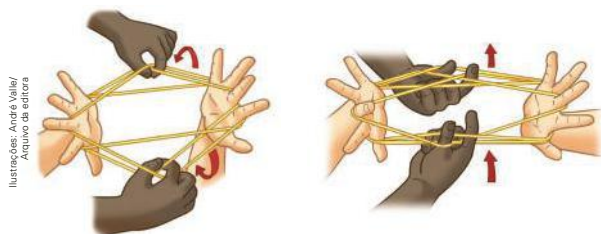
- KANDINSKY, W. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. Curso desenvolvido pelo pintor Wassily Kandinsky no período em que foi professor da Bauhaus, partindo do estudo de linhas, pontos e formas para pensar a arte de seu tempo e novos caminhos para a pintura.
- VALÉRY, P. *Eupalinos ou O Arquiteto*. São Paulo: Editora 34, 1999. O poeta e ensaísta Paul Valéry escreve um diálogo entre Sócrates e Fedro buscando pensar a essência e os fundamentos da arquitetura e sua relação com a vida e o pensamento humano.

CAMA DE GATO

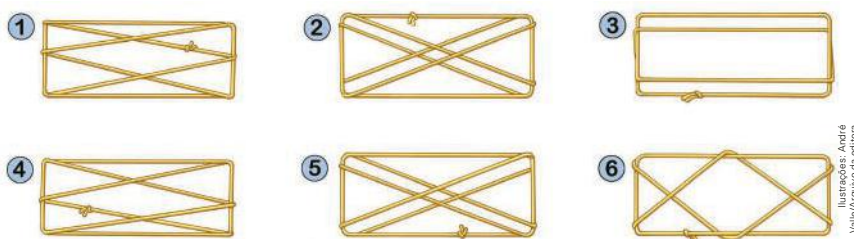
- 1 ORGANIZEM-SE EM DUPLAS. COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA, PROVIDENCIEM UM PEDAÇO DE BARBANTE DE 1,5 METRO.
- 2 AMARREM AS PONTAS.
- 3 ENTRELACEM OS DEDOS NO BARBANTE DA SEGUINTE FORMA:



- 4 SEU PAR NA DUPLA DEVE RETIRAR O BARBANTE DAS SUAS MÃOS SEM DESMANCHAR A FIGURA. PARA FAZER ISSO, SEU COLEGA DEVE PEGAR O BARBANTE NOS PONTOS ONDE ELE SE CRUZA E PUXÁ-LO PARA OS LADOS. EM SEGUIDA, SEM SOLTAR O BARBANTE, ELE DEVE ENFIAR OS DEDOS POLEGARES E INDICADORES POR BAIXO DA Cama de Gato e TIRÁ-LA DAS SUAS MÃOS SEM DESMANCHAR OS LAÇOS.



- 5 VOCÊ CONSEGUE PEGAR O BARBANTE DE VOLTA SEM DESMANCHAR OS LAÇOS? A CADA NOVA PASSAGEM SURTEM NOVAS FIGURAS. ISSO VAI DEPENDER DOS MODOS DE PEGAR O BARBANTE!
- 6 VEJA OUTRAS POSSIBILIDADES DE FIGURAS COM O BARBANTE.



Cama de gato

A atividade proposta trabalha diversas habilidades motoras e cognitivas: coordenação motora fina, memória, concentração, imaginação e criatividade. Instigue os estudantes a inventar suas próprias regras e sequências para a atividade.

Outra atividade possível envolvendo linhas é a brincadeira de pular elástico. Para realizá-la com os alunos, amarre as pontas de um elástico de 3 metros. Dois alunos serão os apoios do elástico. Distantes cerca de 1,5 metro, os apoios encaixam o elástico na altura dos tornozelos e abrem as pernas de maneira que se forme um retângulo paralelo ao chão. Quem está de fora alterna os pulos para o lado de dentro, de fora e sobre o elástico sem enroscar os pés. Quando terminar a sequência, o elástico sobe um nível e vai para a altura dos joelhos, depois para as coxas e, por fim, para os quadris. Quando um dos participantes erra, é a vez de outro jogador começar a sua sequência.

A atividade com o elástico é uma brincadeira que exige bastante do corpo e pode ser pensada junto com atividades de Educação Física. Algumas versões da brincadeira incluem músicas para serem cantadas. Caso você ou um estudante conheça alguma, experimente com a canção.

Geralmente, é preciso corrigir o nível do elástico por causa da diferença de altura entre as crianças.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- ANTUNES, B; SAYEGH, S. *Casacadabra: invenções para morar*. São Paulo: Pistache Editorial, 2016. Apresenta, de maneira fácil e divertida, dez casas feitas ao redor do mundo por arquitetos famosos, como Oscar Niemeyer, Lina Bo Bardi e Eduardo Longo. Também mostra trabalhos do espanhol Antoni Gaudí, do japonês Sou Fujimoto e do chileno Alejandro Aravena, que ganhou o prêmio Pritzker, considerado o Nobel da Arquitetura.

BIBLIOGRAFIA

Artes visuais

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inês Oliveira Rodríguez 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.
- FÉRRAZ, 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, Teça Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CALIXTO, Wesley Pacheco; RODRIGUES, Clóves Gonçalves. *Polição 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 Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abr. 2013.
- PUCCI, Magda. *A arte oral Paiteer Suruí de Rondônia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mar. 2009.
- SCHAFFER, 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, Maurício 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.
- FERRERIA, Suelly (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: Icone, 1990.
- MARQUES, Isabel A. *Dança 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, Aírton; 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 inêdito 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 Paranaçu de. *Teatro e formação de professores*. São Luis: 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.
- BÁ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas 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.

