

**Arte**

Caio Paduan  
Rafael Presto  
Taiana Machado  
Valquiria Prates

**3<sup>o</sup>**  
ano

# LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

Manual do  
Professor





Arte

3<sup>o</sup>  
ano

# LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

## CAIO PADUAN

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

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

Graduando da Escola de Educação Física e Esporte da USP

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

## RAFAEL PRESTO

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

Professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares

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

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

## TAIANA MACHADO

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

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

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

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

## VALQUIRIA PRATES

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

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

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

"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Curadora e professora em universidades, escolas e instituições culturais

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

**Direção geral:** Guilherme Luz

**Direção editorial:** Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

**Gestão de projeto editorial:** Tatiany Renó

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

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

**Gerência de produção editorial:** Ricardo de Gan Braga

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

**Revisão:** Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),  
Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Brenda T. de Medeiros  
Morais, Claudia Virgílio, Gabriela M. de Andrade, Heloisa Schiavo, Larissa  
Vazquez, Maura Loria, Raquel A. Taveira e Vanessa de Paula 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:** Digital Vision/Getty Images

**Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.**

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

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

Ligamundo : arte 3º 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 978-85-472-2465-3 (aluno)

ISBN 978-85-472-2466-0 (professor)

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

17-11359

CDD-372.5

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

**2017**

Código da obra CL 820678

CAE 728892 (AL) / CAE 728857 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	IV
<b>Orientações gerais</b> .....	V
<b>A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	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
<b>Breve histórico da relação das linguagens artísticas com o ensino formal</b> .....	VIII
Artes visuais .....	VIII
Dança.....	X
Música.....	XI
Teatro .....	XII
<b>Proposta teórico-metodológica da Coleção</b> .....	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
<b>Organização da obra</b> .....	XXXII
Material impresso .....	XXXII
Material digital do professor .....	XXXIV
Temas, campos de experiência e macrotemas .....	XXXIV
<b>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</b> .....	XXXVI
<b>Bibliografia</b> .....	XLVII
<b>Reprodução do Livro do Estudante com orientações específicas</b> .....	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 Arte<sup>1</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> 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 taxonomia<sup>1</sup> 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*.<sup>2</sup>

#### 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 Freud<sup>3</sup> (1856-1939) e Carl Jung<sup>4</sup> (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 formal<sup>5</sup>. 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*.<sup>6</sup>

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 Bauhaus<sup>7</sup>, 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).

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.

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**<sup>8</sup> – 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”<sup>9</sup>, 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

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)<sup>10</sup>, 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 estrangeiros<sup>11</sup> 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. Apoiar-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 subserviente 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 processos<sup>13</sup>. 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

<sup>13</sup> 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 criação<sup>14</sup>. 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

<sup>14</sup>Falar 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 – Como contar uma história		
Bloco 1 – Artes visuais		
Tema	Leitura de imagens; uso de cores na pintura	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Matrizes estéticas e culturais</b> (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><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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>A atividade que abre o bloco busca qualificar e sistematizar os procedimentos de apreciação de obras de arte e leitura de imagens (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR07).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes farão a apreciação e leitura coletiva da obra <i>A ventania</i>, de Anita Malfatti, explorando seus aspectos figurativos e formais e criando hipóteses para interpretações possíveis (EF15AR01) (EF15AR02). A seguir, os estudantes serão convidados a refletir sobre as escolhas estéticas observadas na obra em relação ao seu contexto de produção (EF15AR03) (EF15AR07). Ainda como forma de contextualização da obra, serão estudados materiais como suportes e pigmentos e elementos da pintura, com ênfase nas cores como elemento formal das artes visuais (EF15AR02).</p> <p>Finalizando o bloco, os estudantes experimentarão, em uma atividade individual, a criação de duas pinturas (EF15AR02), explorando dois procedimentos de trabalho: a criação de uma pintura com esboços prévios e a criação de uma pintura sem esboços prévios (EF15AR04) (EF15AR05) (EF15AR07).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<b>Sistemas da linguagem</b> (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	A atividade encerra-se com uma roda de conversa que retoma os conteúdos aprendidos pelos estudantes desde o início do bloco a partir de seus repertórios pessoais (EF15AR06).
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A leitura de imagens é um conteúdo compartilhado com Língua Portuguesa, que pode ser assim ampliado em perspectiva interdisciplinar de modo a abranger textos visuais de variados gêneros, como aqueles que compõem a cultura visual contemporânea para além das obras de arte.	

Bloco 2 – Música		
Tema	Classificação dos instrumentos musicais; pulso e ritmo	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>MÚSICA</b></p> <p><b>Contexto e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (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><b>Materialidades</b> (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><b>ARTES INTEGRADAS</b></p> <p><b>Processos de criação</b> (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p><b>Patrimônio cultural</b> (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>Os estudantes entrarão em contato com instrumentos musicais de diferentes origens e usados em práticas musicais igualmente diferentes (EF15AR13) (EF15AR15). A partir da escuta das sonoridades produzidas por esses instrumentos, os estudantes vão descrever os sons que perceberam usando como base parâmetros sonoros, além de classificar esses instrumentos de acordo com a maneira como produzem sons (EF15AR14) (EF15AR15).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes conhecerão as características sonoras do berimbau por meio do repertório de Naná Vasconcelos, músico que explorou temas e elementos da cultura de matriz africana em seu trabalho (EF15AR25). Aprenderão a respeito da música instrumental (EF15AR13) e sobre a classificação dos instrumentos a partir de suas características (EF15AR14).</p> <p>Na seção seguinte, a duração, entendida inicialmente como parâmetro sonoro, ganha contornos de parâmetro musical, ou seja, os estudantes vão compreender os conceitos de pulsação, ritmo e duração como elementos constitutivos da música (EF15AR14).</p> <p>Para finalizar, a turma terá a oportunidade de experimentar a construção de instrumentos musicais usando materiais diversos, considerando a funcionalidade e a estética do instrumento (EF15AR23). Após a construção dos instrumentos, os estudantes poderão vivenciar, por meio do movimento corporal, uma prática musical que lhes esclareça as noções de ritmo e pulso (EF15AR14) (EF15AR15).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	É possível explorar a temática da ancestralidade africana na nossa cultura de uma perspectiva histórica e, portanto, em diálogo com a disciplina de História.	

### Bloco 3 – Dança

Tema	Organização dos movimentos na linguagem da dança; contar uma história por meio da dança	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>DANÇA</b>  <b>Contextos e práticas</b>            (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><b>Elementos da linguagem</b>            (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><b>Processos de criação</b>            (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><b>ARTES INTEGRADAS</b>  <b>Patrimônio cultural</b>            (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>No início do bloco, os estudantes serão convidados a perceber os movimentos que realizam no cotidiano. Em seguida, eles organizarão uma pequena cena em que deverão reproduzir uma ação apenas com movimentos. Essa ação terá referência em algo que fazem todos os dias ou com que tenham familiaridade (EF15AR09). Na seção seguinte, por meio da apresentação das características do espetáculo <i>A tarde de um fauno</i>, coreografado por Vaslav Nijinsky, inspirado na música de Claude Debussy e em poema de Stéphane Mallarmé, refletirão sobre os sentidos possíveis criados em cena como resultado das diferentes formas de organizar o movimento na linguagem da dança (EF15AR08). Em seguida, explorarão a noção de organização do movimento refletindo sobre as mudanças realizadas na linguagem do balé por Nijinsky, com base na arte grega (EF15AR25). Na seção final do bloco, os estudantes serão convidados a pensar diferentes formas de organizar o movimento, criando uma cena para depois contá-la na linguagem da dança (EF15AR10) (EF15AR11). Por último, finalizando a atividade de experimentação, os estudantes vão refletir e debater sobre a singularidade dos sentidos produzidos pelo movimento na dança, que identificamos como as histórias que o movimento nos conta (EF15AR12).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	São possíveis relações interdisciplinares com Língua Portuguesa e História na abordagem de aspectos da mitologia da Roma e da Grécia antigas.	

### Bloco 4 – Teatro

Tema	Vestimentas tradicionais; figurino	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b>  <b>Contextos e práticas</b>            (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><b>Elementos da linguagem</b>            (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Matrizes estéticas e culturais</b>            (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>Na atividade inicial, a turma apreciará vestimentas tradicionais de dois países, Peru e África do Sul, contextualizando-as como parte do patrimônio cultural dos povos e que representam diferentes matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) (EF15AR25). Em seguida, os estudantes realizarão um trabalho de pesquisa sobre vestimentas tradicionais de povos de diversos lugares do mundo (EF15AR25), cujo resultado final serão imagens com legendas que apresentarão diversos aspectos das vestimentas pesquisadas, como estéticos,</p>



<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p><b>Materialidades</b> (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><b>Sistemas da linguagem</b> (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p><b>TEATRO</b> <b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p><b>Processos de criação</b> (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p><b>ARTES INTEGRADAS</b> <b>Processos de criação</b> (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p><b>Patrimônio cultural</b> (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>históricos, socioculturais, etc. (EF15AR19). Na seção seguinte, os estudantes serão convidados a apreciar diversas fotografias do espetáculo <i>Áfricas</i> (EF15AR18), com especial enfoque nos figurinos da peça, contextualizando seus elementos técnicos, a relação dos figurinos com a matriz da cultura africana (EF15AR03) (EF15AR25) e iniciando o debate sobre a categoria de criação do figurino.</p> <p>Na seção seguinte, a turma verá um desdobramento técnico-teórico sobre o universo do figurino, explorando seus elementos constitutivos e processos de criação (EF15AR02) (EF15AR07) e apreciando croquis do espetáculo <i>Áfricas</i> (EF15AR18). Como atividade de encerramento, os estudantes, organizados em duplas, criarão croquis multiculturais (EF15AR02) (EF15AR03) (EF15AR04) (EF15AR18) (EF15AR20), partindo das pesquisas realizadas ao longo do bloco e dos debates em torno dos diferentes usos que fazemos das roupas (EF15AR19) e a importância das diferentes culturas e suas heranças (EF15AR23) (EF15AR25). Para finalizar, farão uma apreciação coletiva dos trabalhos, fechando com uma conversa de contextualização.</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>Toda a pesquisa deste bloco, que aborda o universo do figurino, realiza-se em um terreno híbrido entre as artes visuais e o teatro.</p>	

<p>Bloco 5 – Artes visuais</p>		
<p>Tema</p>	<p>Materiais naturais; esculturas feitas com materiais naturais</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p><b>ARTES VISUAIS</b> <b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Matrizes estéticas e culturais</b> (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>Esse bloco se inicia com uma atividade coletiva de criação de uma coleção de materiais naturais para estudar suas características de cor, forma e textura (EF15AR02).</p> <p>Na sequência, a obra <i>Opa Nila Babá Igi</i>, de Mestre Didi (EF15AR01) (EF15AR07), será foco de um estudo de apreciação formal (EF15AR02) e contextualização simbólica e histórica da produção de arte contemporânea brasileira de matriz africana (EF15AR03) (EF15AR25).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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><b>Sistemas da linguagem</b> (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p><b>ARTES INTEGRADAS</b> <b>Patrimônio cultural</b> (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 proposta de prática individual de criar uma escultura com elementos naturais (EF15AR04) (EF15AR05) previamente coletados é uma forma de experimentar na prática o processo de criação de esculturas apresentado ao longo do bloco. As esculturas serão criadas com inspiração em contos de tradição oral (EF15AR03) (EF15AR25). No fim da experimentação, os estudantes refletirão coletivamente sobre suas criações (EF15AR06).</p>
--	--	---

Conectando saberes – Tirinhas		
Tema	Apreciar e criar tirinhas	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b> <b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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>A seção se inicia com a apreciação coletiva de tirinhas nacionais e estrangeiras, cultivando o repertório imagético e o campo de possibilidades narrativas (EF15AR01), explorando os elementos constitutivos da forma desse gênero textual verbo-visual (EF15AR02). Em seguida, divididos em duplas, os estudantes serão convidados a criar personagens e uma tirinha de maneira colaborativa (EF15AR05), experimentando a forma de expressão dos quadrinhos (EF15AR04). No final, farão uma apreciação coletiva das tirinhas criadas pela turma, participando de um momento de construção de sentidos plurais para os quadrinhos inventados (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras disciplinas	Esta seção estabelece relações com conhecimentos de Língua Portuguesa, especificamente sobre o gênero textual tirinha/história em quadrinhos, permitindo que se aprofundem suas características como forma composicional, finalidade comunicativa, etc.	

## Unidade 2 – Como criar arte com o corpo e o espaço

### Bloco 1 – Artes visuais

Tema	Paisagem e pontos de vista; apropriação e colagem	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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><b>Sistemas da linguagem</b> (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>Para começar o bloco, os estudantes vão fazer um exercício individual de exploração das possibilidades de registro de diversos pontos de vista (de cima, de frente, de baixo) que podemos ter de um mesmo objeto, com a realização de desenhos de observação (EF15AR04) (EF15AR05). Para explorar a representação de paisagens, os estudantes farão a leitura de imagem da obra <i>A praia</i>, da artista Leda Catunda, explorando seus aspectos e elementos formais (EF15AR02), contextualizando sua produção (EF15AR07) e conhecendo os procedimentos de apropriação e colagem (EF15AR01) nos trabalhos da artista e na história da arte.</p> <p>No final do bloco, as crianças farão uma atividade prática individual de criação (EF15AR05) usando fragmentos de materiais diversos para fazer uma obra de arte com pintura e colagem (EF15AR02) (EF15AR04). Depois, conversarão em grupo (EF15AR06) sobre os aprendizados realizados nas propostas do bloco.</p>

### Bloco 2 – Música

Tema	Percussão corporal; timbre	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>MÚSICA</b></p> <p><b>Contexto e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (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><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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>Os estudantes vão experimentar os diferentes timbres (EF15AR15) que a percussão corporal pode nos oferecer (EF15AR14). Para isso, explorarão a sonorização de um fenômeno natural: a chuva (EF15AR17).</p> <p>Em seguida, eles conhecerão o trabalho do grupo paulista Barbatuques, que explora os timbres da percussão corporal de forma particular (EF15AR13). A apreciação da música do grupo levará os estudantes a conhecer e explorar a música de diferentes matrizes culturais (EF15AR25) que incorporam a percussão corporal como prática.</p> <p>Os parâmetros sonoros serão então explorados como elementos constitutivos da música. Assim, os estudantes compreenderão o conceito de timbre a partir do entendimento da onda sonora, concluindo que esse elemento é fundamental na escolha da instrumentação de uma composição musical (EF15AR14).</p> <p>Por fim, os estudantes experimentarão a sonorização de uma história a partir da exploração de elementos da percussão vocal e corporal (EF15AR14) (EF15AR17).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<b>ARTES INTEGRADAS</b> <b>Patrimônio cultural</b> (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.	
Relações com outras linguagens ou outras disciplinas	Os limites de interação entre a dança e a música se tornam tênues quando falamos de manifestações artísticas que incorporam a percussão corporal. Pesquise com a turma vídeos que apresentem algumas das manifestações culturais exploradas aqui. Tente observar os elementos coreográficos e os elementos musicais presentes nos exemplos.	

Bloco 3 – Dança		
Tema	Relações entre espaço e movimento em propostas coreográficas	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>DANÇA</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (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><b>Processos de criação</b> (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>O bloco se inicia com uma atividade feita pelos estudantes: uma proposta de modificação do espaço da sala de aula. Para isso, eles deverão combinar não apenas aonde devem chegar, mas como vão alcançar a forma final proposta (EF15AR10) (EF15AR11).</p> <p>Na seção seguinte, por meio do estudo do espetáculo <i>Cesena</i>, da Companhia Rosas, abre-se a reflexão sobre a ideia de coreografia como uma estrutura que organiza e dá sentido à dança (EF15AR08). Apresentam-se diferentes noções do uso do movimento – como passos ou movimentos sem modelo pré-estabelecidos – como base para coreografias.</p> <p>Os estudantes, então, em pequenos grupos, experimentarão alguns movimentos e farão propostas de organização de pequenas frases de movimento (EF15AR09). Depois de ensaiar, escolherão como organizar a sequência criada em um espaço da escola para apresentá-la aos outros grupos (EF15AR11).</p> <p>Para finalizar, a turma realizará um debate sobre as dificuldades envolvidas na criação de coreografias e sobre suas vivências nas atividades realizadas (EF15AR12).</p>



## Bloco 4 – Teatro

Tema	Mímica	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>TEATRO</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p><b>Processos de criação</b> (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 dois jogos teatrais. O primeiro explora aquilo que cotidianamente dizemos somente com o corpo (EF15AR19) (EF15AR22); o segundo, a criação de ações com objetos imaginários, que devem ser expressas somente com a linguagem corporal e compartilhadas com os colegas (EF15AR20) (EF15AR21).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes serão convidados a apreciar uma imagem com rotina de mímica de Marcel Marceau (EF15AR18). Depois, observarão fotos dos atores e da cenografia de um dos espetáculos da companhia de Marcel Marceau (EF15AR18) para interpretar a história que as imagens representariam e retextualizá-la em linguagem verbal (EF15AR20).</p> <p>Na seção seguinte, trava-se uma discussão de caráter técnico em torno da mímica (EF15AR18), investigando-se seus elementos de composição.</p> <p>Na atividade que finaliza o bloco, a turma será convidada a experimentar algumas rotinas de mímica (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22), partindo da composição da fisicalidade dos estudantes (EF15AR19), que podem ensaiar as rotinas e criar uma apresentação coletiva de mímica.</p>

## Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Pontos, linhas e formas; arte colaborativa e arte interativa	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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><b>Sistemas da linguagem</b> (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>A primeira proposta do bloco é uma prática individual de exercícios de desenho a partir da conexão de pontos para criar linhas que darão origem a formas. Por meio dessa atividade, os estudantes reconhecerão as relações entre esses elementos constitutivos da linguagem das artes visuais (EF15AR02) (EF15AR05) (EF15AR06).</p> <p>A experiência vivenciada na atividade inicial do bloco será retomada durante o estudo da obra <i>Quatro côvados</i>, do artista Hugo Curti (EF15AR02) (EF15AR07). O trabalho de Curti pode ser contextualizado (EF15AR01) de acordo com a noção de colaboração nas artes visuais (EF15AR07), noção que os estudantes poderão aprofundar, juntamente com a de interação, pela observação de obras de outros artistas. Para colocar em prática os conceitos estudados, a atividade que encerra o bloco propõe a realização coletiva de exercícios de medição dos trajetos realizados diariamente pelos estudantes no espaço escolar (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05). Após as medições, os estudantes farão o registro dos resultados, discutindo-os coletivamente (EF15AR06).</p>
Relações com outras linguagens ou outras disciplinas	A atividade dialoga com conteúdos da Matemática, como sistemas de medidas convencionais e não convencionais.	

## Bloco 6 – Artes integradas

Tema	A arte da capoeira	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b>  <b>Contextos e práticas</b>            (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><b>Matrizes estéticas e culturais</b>            (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><b>DANÇA</b>            (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><b>MÚSICA</b>  <b>Contexto e práticas</b>            (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><b>Materialidades</b>            (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><b>TEATRO</b>  <b>Processos de criação</b>            (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p><b>ARTES INTEGRADAS</b>  <b>Processos de criação</b>            (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p><b>Matrizes estéticas culturais</b>            (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p><b>Patrimônio cultural</b>            (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 capoeira é uma manifestação cultural que une dança, luta e jogo e é considerada patrimônio cultural imaterial do Brasil (EF15AR24) (EF15AR25).</p> <p>A seção que abre o bloco explora os elementos musicais dessa manifestação (EF15AR13) e também os instrumentos mais utilizados nas rodas de capoeira (EF15AR15). Os estudantes serão então convidados a apreciar a imagem de alguns movimentos da capoeira e tentar reproduzi-los com o corpo para aproximar o repertório físico dos movimentos dessa manifestação (EF15AR22). Na seção seguinte, os estudantes observarão pinturas de dois artistas plásticos que têm como tema comum a capoeira (EF15AR01), mas que exploram técnicas distintas de representação dessa temática (EF15AR03) (EF15AR25).</p> <p>Os estudantes conhecerão em seguida a história da capoeira desde seu surgimento, passando pelo processo de criminalização, até ser reconhecida como patrimônio nacional e praticada no mundo inteiro (EF15AR24) (EF15AR25).</p> <p>Na atividade que encerra o bloco, os estudantes pesquisarão alguns movimentos em dupla e experimentarão uma roda de capoeira com toda a turma (EF15AR08) (EF15AR24).</p>
Relações com outras linguagens ou outras disciplinas	<p>Por se tratar de uma manifestação cultural que envolve elementos de luta, é recomendado que as experimentações práticas deste bloco se desenvolvam em parceria com a disciplina de Educação Física.</p>	

## Conectando saberes – Desenhar com o corpo

Tema	Relações entre movimento dançante, artes visuais, formas geométricas e espaço	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p><b>ARTES VISUAIS</b></p> <p><b>Materialidades</b> (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><b>Processos de criação</b> (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><b>DANÇA</b></p> <p><b>Contextos e práticas</b> (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><b>Elementos da linguagem</b> (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><b>Processos de criação</b> (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.</p> <p><b>ARTES INTEGRADAS</b></p> <p><b>Processos de criação</b> (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>A seção explora a relação entre movimento e espaço por meio da observação do projeto <i>Segni Mossi</i>, que envolve dança e artes visuais (EF15AR23). Os estudantes apreciarão os trabalhos do projeto, realizados com base em vivências que integram o corpo que dança e os rastros visuais que ele deixa pelo espaço (EF15AR05) (EF15AR08) (EF15AR10). Finalizando a seção, os estudantes vão realizar uma intervenção-instalação, criando um mural de formas geométricas a partir de um repertório de movimentos estabelecidos como ação disparadora (EF15AR04) (EF15AR11). No final, a turma discutirá as percepções que tiveram da instalação resultante dessa ação (EF15AR06).</p>
Relações com outras linguagens ou outras disciplinas	Esta seção explora os deslocamentos no espaço como movimentos que podem ser medidos (distância e duração), em diálogo com a Matemática; também investiga as formas geométricas como elementos de uma obra de arte visual.	



## 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](http://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](http://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/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.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](http://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](http://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](http://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: Papirus, 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: Papirus, 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.
- YOGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Arte

3<sup>o</sup>  
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, Brenda T. M. Moraes, Célia Carvalho, Cesar G. Sacramento, Daniela Lima, Gabriela M. Andrade, Lillian M. Kumai, Maura Loria e Vanessa P. Santos  
**Arte:** Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Simone A. Zupardo Dias (edição de arte), Meyre Diniz e Rodrigo Bastos Marchini (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 e Claudia Marianno, Bruna Assis Brasil, Filipe Rocha, Lelis, Natália Gregorini, Simone Ziasch e Vicente Mendonça  
**Design:** Gláucia Correa Koller (ger.), Erika Tiemi Yamauchi Asato (capa e proj. gráfico) e Talita Guedes da Silva (capa)  
**Foto de capa:** Digital Vision/Getty Images

---

**Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.**  
Avenida das Nações Unidas, 7221, 1º andar, Setor A –  
Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902  
SAC 0800 011 7875  
www.editorasaraiva.com.br

---

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

Ligamundo : arte 3º 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 978-85-472-2465-3 (aluno)  
ISBN 978-85-472-2466-0 (professor)

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

17-11359

CDD-372.5

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

**2017**

Código da obra CL 820678  
CAE 624396 (AL) / CAE 624397 (PR)  
1ª edição  
1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



---

Impressão e acabamento

---



# APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

A arte tem muitas formas e está presente na vida de todos nós. Pensar sobre a arte também é pensar sobre nossa vida e sobre o mundo em que vivemos.

Esta coleção foi criada para ajudar você a descobrir seus caminhos dentro das diferentes linguagens artísticas.

Nas páginas a seguir, você poderá conhecer obras, manifestações culturais, artistas variados e suas muitas maneiras de fazer dança, música, teatro, artes visuais e artes que misturam várias linguagens.

Você também será convidado a experimentar a arte em atividades individuais e coletivas.

Esperamos que você se divirta e aprenda novas maneiras de se relacionar e transformar seu cotidiano, na escola e fora dela.

Boa jornada pelo universo da arte!

Os autores

# Conheça seu livro

## Abertura de unidade

Este é o momento de refletir e conversar com os colegas e o professor ou a professora sobre o tema da unidade.

Cada unidade está dividida em cinco ou seis blocos que tratam de artes visuais, música, dança, teatro e artes integradas.



## Vamos começar

Nesta seção você vai fazer atividades práticas relacionadas aos conteúdos tratados no bloco.



## Hora da reflexão

Depois das atividades práticas, é hora de conversar com os colegas sobre o que foi feito.

## Que arte é essa?

Nesta seção você vai conhecer diferentes obras, artistas e seus jeitos de fazer arte.



## Glossário

Neste boxe são apresentados os significados de palavras que podem trazer alguma dificuldade de compreensão.

## Como é feita essa arte?

Este é o momento de explorar um pouco mais as técnicas, os modos de produção e os conceitos utilizados na obra estudada.

### Como é feita essa arte?

**Mímica**  
Como podemos ver nos exemplos da página de Marcel Marceau não houve falas. O elenco fala toda a comunicação com o público através do corpo, do rosto, do olhar e dos gestos. Isso é chamado de **mímica**.

No mímica, as expressões faciais, os gestos e o posicionamento do corpo devem expressar tudo o que se pretende dizer. Para trabalhar com essa técnica, é necessário desenvolver a consciência do próprio corpo e prestar atenção em cada detalhe dos movimentos e das ações executadas.

O movimento de um membro, no entanto, não precisa ser igual ao da vida real. Ele pode ser estilizado, ou seja, realizado de maneira artística e expressiva, de acordo com a personagem e as ações da vida.

Se um bom observador de costumes também é importante para conseguir criar, é para que toda essa expressão seja colocada em cena, todo o corpo do artista deve estar envolvido em realizar os movimentos.

Quanto mais o mímico aprende nas situações que está criando, melhor será sua comunicação com o público.

### Presentando pelo passado

A técnica e uma das formas teatrais mais antigas de que temos notícia. Na Grécia e na Roma antigas, já existia presença nos palcos com cenas curtas que faziam parte das celebrações religiosas e das festas populares.

Foram nos séculos seguintes que passaram de rituais de um culto ao entretenimento para teatro.

Nas apresentações da técnica mímica, temos o **clown**, em 1878, quando o francês Jean-Gaspard Deburau (1798-1845) apresentou o **harlequim**, um personagem que até hoje está presente no teatro.

Caricando, porém, a mímica, o ator francês **Marcel Marceau** desenvolveu a **mímica**, apresentando **sem falas** as histórias de **personagens**.



## • Passeando pelo passado

Este boxe apresenta informações históricas relacionadas ao artista ou à obra em estudo.

## Para ler / Para ouvir / Para assistir / Para acessar / Para visitar

Ao longo dos blocos são feitas sugestões para ajudar você a ampliar seus conhecimentos.

As sugestões de vídeos e sites têm o objetivo de ampliar seu aprendizado, e não de fazer propaganda de nenhum produto.

## • Vamos experimentar

Nesta seção você vai experimentar diversas formas de expressão artística!

### Vamos experimentar

Nos textos anteriores, você conheceu o gênero teatral e aprendeu algumas técnicas de produção vocal e corporal.

**Tum, poc, poc, ahhhhh!**

**Outro tema feito com o corpo**

1. Em dupla com um colega, identifique as técnicas de produção corporal que está aprendendo até agora. Tente representar algumas delas.

2. Experimente também algumas outras técnicas de produção vocal:

- Estalar de língua, estalar com os lábios;
- Sons com respiração: arrastado, arrastado, arrastado;
- Sons com respiração: ruído, ruído, ruído, ruído, ruído.

**Uma história contada com som**

Como vimos, é possível contar muitas histórias usando o corpo como instrumento. Agora vamos experimentar contar uma história com uma grande variedade de sons.

**Quando uma história contada**

1. O primeiro passo é escolher um tema para a história. Todos devem participar e opinar, se for conveniente trabalhar juntos.

2. Descreva o tema, a forma deve formar uma história. Um estudante começa a história com uma frase simples e cada pessoa que o seguir vai fazer o próximo. Por exemplo: "Algo estava bomando na rua quando..."

3. O primeiro estudante deve continuar a história, sempre dizendo um "quando" para o colega seguinte. Por exemplo: "...no dia seguinte algo aconteceu na rua. Ela se aproximou e pensava que..."

4. A história deve seguir assim, até que todos tenham participado. O último estudante da história deve finalizar a história, e o primeiro deve voltar a fazer a história.

5. Tente representar a história que você criou. Para isso, apresente cada frase e registre a história em uma folha de papel com o apoio do professor ou da professora.

### Contando a história com palavras e sons

1. Você já viu crianças se comunicar com a história de uma história? Como elas se comunicam com a história?

2. O estudante que começou a história no início da história deve falar novamente e primeiro falar da história. O segundo deve contar sua parte quando chegar a sua vez de falar.

3. O terceiro estudante deve voltar a falar a história com palavras, e quem vier depois contará sua parte com sons. Isso deve acontecer até que a história termine.

4. Quando a história acabar, todos devem fazer uma coreografia representando a história.

**Contando a história apenas com sons**

1. Chegou a hora de contar a história que você criou utilizando apenas os sons produzidos com o corpo. Não vale usar palavras!

2. Se possível, registre com um colega uma maneira de gravar a história contada dessa forma. Isso pode ser feito com qualquer tipo de gravador de áudio. Depois, mostre o resultado com toda a turma.

**Dica**

Quando for contar sua parte da história usando apenas sons, use a imaginação também para criar também parte das palavras que contam uma história com comunicação.

**Hora de reflexão**

1. Quando você aprendeu a contar a história com palavras, como você se comunicou com a história?

2. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

3. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

4. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

5. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

6. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

7. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

8. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

9. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

10. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

11. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

12. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

13. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

14. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

15. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

16. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

17. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

18. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

19. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

20. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

21. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

22. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

23. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

24. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

25. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

26. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

27. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

28. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

29. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

30. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

31. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

32. Quando você aprendeu a contar a história com sons, como você se comunicou com a história?

33. Quando você aprendeu a contar a história com palavras e sons, como você se comunicou com a história?

**Quando se fala de dança, você lembra de quem?** Sabemos que a dança é uma linguagem que se relaciona com a música, o teatro e o cinema. Ela é uma forma de expressão artística que pode ser feita em qualquer lugar e em qualquer momento.

**Como é feita essa arte?**

1. A dança é uma das formas teatrais mais antigas de que temos notícia. Na Grécia e na Roma antigas, já existia presença nos palcos com cenas curtas que faziam parte das celebrações religiosas e das festas populares.

2. Foram nos séculos seguintes que passaram de rituais de um culto ao entretenimento para teatro.

3. Nas apresentações da técnica mímica, temos o **clown**, em 1878, quando o francês Jean-Gaspard Deburau (1798-1845) apresentou o **harlequim**, um personagem que até hoje está presente no teatro.

4. Caricando, porém, a mímica, o ator francês **Marcel Marceau** desenvolveu a **mímica**, apresentando **sem falas** as histórias de **personagens**.

**Vamos falar sobre...**

**Intercultura e religião**

Você já viu falar de intercultura religiosa? Sobre o que isso significa? Intercultura religiosa é o contato de diferentes religiões com uma pessoa de outra religião. Isso pode acontecer de muitas maneiras diferentes, seja em uma aula de religião, seja em um encontro pessoal.

Muitas pessoas afirmam acreditar por "seguintes" determinadas religiões, mas não sabem explicar. Mas você pode explicar a melhor que puder? Você já viu alguma coisa? Falar de religião e de cultura com respeito. Você já viu alguma coisa? Falar de religião por meio de uma dança pode ser uma ótima maneira de falar sobre religião.

Momento de falar sobre temas importantes do dia a dia que se relacionam com as obras ou as linguagens trabalhadas.

**Conectando saberes**

**Desenhar com o corpo todo**

**Desenho em movimento**

1. O primeiro passo é escolher um tema para a história. Todos devem participar e opinar, se for conveniente trabalhar juntos.

2. Descreva o tema, a forma deve formar uma história. Um estudante começa a história com uma frase simples e cada pessoa que o seguir vai fazer o próximo. Por exemplo: "Algo estava bomando na rua quando..."

3. O primeiro estudante deve continuar a história, sempre dizendo um "quando" para o colega seguinte. Por exemplo: "...no dia seguinte algo aconteceu na rua. Ela se aproximou e pensava que..."

4. A história deve seguir assim, até que todos tenham participado. O último estudante da história deve finalizar a história, e o primeiro deve voltar a fazer a história.

5. Tente representar a história que você criou. Para isso, apresente cada frase e registre a história em uma folha de papel com o apoio do professor ou da professora.

**Círculos nas paredes**

1. Cada exercício que a dupla de bailarinos apresentando Luziane e Simone Lizarides aprendeu a fazer em um papel no momento dos blocos de dança.

2. O trabalho de cada participante que faz o registro no papel é desenhar o desenho de trabalho dos outros. Você tem alguma ideia do motivo por que isso acontece?

3. Faça a atividade a seguir e discuta com o colega, a respeito de sua experiência.

4. Segundo as orientações do professor ou da professora, faça com o colega uma parede inteira da sala de aula ou de outros ambientes de sua escola.

5. Escolha duas cores de giz de cera, uma para cada círculo, e depois escolha um lugar para trabalhar. Abra bem os braços e veja se você não está interferindo no círculo do outro ou no do seu colega.

6. Durante um minuto, ao som de uma música agitada, fique em pé e faça movimentos circulares com os dois braços ao mesmo tempo, desenhando desenhos circulares sem tirar o pé de entre os papéis.

7. Ao acabar, abra-se e veja se você fixar o aparelho ou aparelho e registre esse mesmo movimento durante um minuto, dessa vez com uma música lenta.

8. Abaixo se observe o círculo que você criou. Compare os círculos que você fez ao som da música agitada com os que você fez ao som da música lenta. Quais deles são mais lindos? Onde estão os pontos mais grossos?

9. Compare o melhor e o pior do trabalho artístico dos seus colegas. Com base no que você viu de um lugar para dentro na escola, durante certo tempo. Compare com o colega sobre quanto tempo você gastou para fazer o lugar onde se registrou os movimentos de dança.

## • 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

### • Como contar uma história ..... 8

#### Artes visuais – As pinturas contam histórias

- Explorar a leitura de imagens e experimentar a pintura

Vamos começar .....10

Perguntar para descobrir

Que arte é essa? .....12

A ventania, de Anita Malfatti

Como é feita essa arte?.....14

O uso de cores na pintura

Texturas criadas com tinta a óleo

Vamos experimentar.....18

A mesma imagem, diferentes pinturas

#### Música – O que contam os instrumentos

- Aprender o que é pulso e ritmo, criar instrumentos musicais e fazer música com eles

Vamos começar .....22

O som dos instrumentos

Que arte é essa? .....24

A música de Naná Vasconcelos

Como é feita essa arte?.....27

Pulso, ritmo e duração

Vamos experimentar.....28

No ritmo com a percussão!



#### Dança – Movimentos e histórias

- Contar uma história por meio da dança e compreender como o movimento se organiza

Vamos começar .....32

Movimento em foco

Que arte é essa? .....34

O balé de Nijinsky

Como é feita essa arte?.....37

Organização de movimentos

Vamos experimentar.....38

Cena dançada

#### Teatro – O que dizem as roupas

- Pesquisar vestimentas tradicionais e criar figurinos

Vamos começar .....40

Muitas culturas, diferentes jeitos de se vestir

Que arte é essa? .....42

Os figurinos do espetáculo **Áfricas**, do Bando de Teatro Olodum

Vamos falar sobre... .....44

Intolerância religiosa

Como é feita essa arte?.....45

Figurino

Vamos experimentar.....46

Figurinos do mundo

#### Artes visuais – Esculturas que contam histórias

- Conhecer materiais naturais e criar uma escultura com esses materiais

Vamos começar .....48

Uma coleção de materiais naturais

Que arte é essa? .....50

**Opa Nila Babá Igi**, uma escultura do Mestre Didi

Como é feita essa arte?.....53

Projetar maquetes para fazer esculturas

Vamos experimentar.....54

Esculturas que representam personagens

Conectando saberes .....58

Tirinhas



## UNIDADE 2

### Como criar arte com o corpo e o espaço. . . . . 60

#### Artes visuais – Os sentidos e o lugar: a construção da paisagem

- Usar os sentidos para perceber os lugares e criar paisagens
  - Vamos começar . . . . . 62  
Caminhadas de exploração espacial
  - Que arte é essa? . . . . . 64  
A praia, de Leda Catunda
  - Como é feita essa arte? . . . . . 66  
Pintura, apropriação e colagem
  - Vamos experimentar . . . . . 68  
Uma pintura que é também colagem

#### Música – O corpo como instrumento musical

- Conhecer e experimentar a percussão corporal
  - Vamos começar . . . . . 70  
Chuva cênica
  - Que arte é essa? . . . . . 72  
Os Barbatuques e a percussão corporal
  - Como é feita essa arte? . . . . . 75  
Timbre: a “cor” do som
  - Vamos experimentar . . . . . 76  
Tum, poc-poc, ahhhh!  
Uma história contada com sons

#### Dança – Coreografia, espaço e movimento

- Investigar as relações entre o corpo e o espaço em uma coreografia de dança
  - Vamos começar . . . . . 78  
Perceber o espaço
  - Que arte é essa? . . . . . 80  
A dança da companhia Rosas
  - Como é feita essa arte? . . . . . 82  
Propostas coreográficas
  - Vamos experimentar . . . . . 84  
Fazer a dança acontecer!



#### Teatro – Falar sem palavras

- Explorar a expressividade do corpo usando a mímica
  - Vamos começar . . . . . 86  
O corpo fala!  
Objetos imaginários
  - Que arte é essa? . . . . . 88  
A mímica de Marcel Marceau
  - Como é feita essa arte? . . . . . 91  
Mímica
  - Vamos experimentar . . . . . 92  
Brincar de mímico

#### Artes visuais – Linhas e medidas no espaço

- Conhecer a arte interativa e a arte colaborativa
  - Vamos começar . . . . . 94  
Do ponto à linha e da linha à forma
  - Que arte é essa? . . . . . 96  
Quatro côvados, de Hugo Curti
  - Vamos falar sobre... . . . . . 98  
Participação e cidadania
  - Como é feita essa arte? . . . . . 99  
A participação em trabalhos de arte
  - Vamos experimentar . . . . . 100  
Conectados por fios

#### Artes integradas – A arte da capoeira

- Experimentar a arte da capoeira
  - Vamos começar . . . . . 102  
Música na capoeira
  - Que arte é essa? . . . . . 104  
A capoeira e suas representações
  - Como é feita essa arte? . . . . . 106  
A capoeira
  - Vamos experimentar . . . . . 107  
É dia de capoeira!  
Roda de capoeira

- Conectando saberes . . . . . 110  
Desenhar com o corpo todo

#### Bibliografia . . . . . 112



## Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Conhecer e explorar processos de leitura e apreciação de imagens; investigar as cores como elemento formal da pintura; criar uma pintura experimentando dois procedimentos: a pintura com esboço e a pintura sem esboço.
- **Música:** Conhecer instrumentos sonoros de origens variadas e sua classificação; descrever a sonoridade de instrumentos musicais de acordo com parâmetros sonoros; explorar as noções de pulso, ritmo e duração por meio de práticas musicais e corporais.
- **Dança:** Explorar movimentos do cotidiano; conhecer, explorar e experimentar as diversas formas como o movimento se organiza na linguagem da dança; organizar movimentos para contar uma história.
- **Teatro:** Investigar vestimentas tradicionais, conhecer e explorar a criação de figurinos para teatro; criar e desenhar croquis para um espetáculo de teatro.
- **Artes visuais:** Investigar materiais naturais e criar uma coleção desses materiais; conhecer e experimentar o uso de materiais naturais na criação de esculturas.

O ciclo que se inicia no 3º ano marca uma mudança nos percursos de ensino-aprendizagem em Arte. Se no 1º e no 2º ano as turmas foram convidadas a experienciar diferentes elementos das linguagens artísticas, ainda sem a preocupação de aprofundar a formação conceitual de maneira verticalizada, do 3º em diante temos um retorno a esses temas, agora contextualizados dentro de um repertório técnico mais específico. Esta unidade, por exemplo, retoma a arte das narrativas, amplamente explorada ao longo do 1º e do 2º ano nas diferentes linguagens artísticas. Caso a turma tenha passado por percursos em que se exploraram narrativas, é importante retomar essas experiências, possibilitando uma aprendizagem em espiral que amplia os campos conceituais.

## UNIDADE

# 1

## Como contar uma história

### Nesta unidade, você vai:

- Explorar a leitura de imagens e experimentar a pintura.
- Aprender sobre pulso e ritmo, criar instrumentos musicais e fazer música com eles.
- Contar uma história por meio da dança e compreender como o movimento se organiza.
- Pesquisar vestimentas tradicionais e criar figurinos.
- Conhecer materiais naturais e criar uma escultura com esses materiais.

Converse com os colegas sobre as questões abaixo.

1. Você já inventou uma história? Você guardou essa história de alguma forma?
2. Você se lembra de alguma história contada por alguém mais velho, da sua família ou vizinhos?
3. Você se lembra de alguma história de um filme, uma série de TV, uma letra de música, um espetáculo de teatro ou dança? Quem são os personagens dessa história? O que acontece nela?
4. Pode-se dizer que as histórias nos ajudam a conhecer o mundo em que vivemos. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

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

1. Estabeleça um critério aberto para definir o que é uma história, deixando que a turma
2. As perguntas sobre histórias orais, aquelas contadas pela família do estudante, procuram valo-▶▶

narre aquilo que entende por história. Pode ser um acontecimento na sala de aula, uma narrativa que o estudante inventou com base em alguma obra ou contextualização, ou mesmo uma história que não tenha relação com a aula ou a escola. O importante aqui é que o estudante se sinta produtor de histórias e narrativas.





Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Sugestão

- MACHADO, R. S. B. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta/Companhia das Letras, 2015.

Partindo das pesquisas e práticas formuladas pela autora, Regina Machado, o livro traz uma síntese teórico-poética da arte de contar histórias, debatendo sua função cultural, social, estética e educativa para a arte da narração, além de refletir sobre a importância de se contar histórias atualmente.

► rizar as narrativas que chegam por outros meios que não os meios de comunicação de massa contemporâneos, como internet e televisão.

3. O foco desta pergunta é investigar quais produções culturais animam a paisagem simbólica da turma. Busque explorar diferentes campos de possibilidade de construção de histórias com que a turma convive. Investigue os elementos concretos dessas narrativas, de que maneira essas histórias são narradas, por

quais mídias e linguagens são veiculadas. Faça uma lista na lousa durante a conversa, anotando todas as referências que surgirem.

4. Partindo das histórias que os estudantes lembraram nas questões anteriores, pergunte se essas narrativas transmitem algum aprendizado. A partir disso, desenvolva uma conversa relacionando as narrativas de ficção a que a turma assiste com os debates importantes para o mundo – aproveite para descobrir

quais temas tocam de maneira mais profunda os estudantes. Por fim, converse sobre o objetivo pedagógico e formativo que há em algumas histórias, como elas pretendem ensinar uma lição ou debater um assunto importante; se possível, utilize exemplos de produções trazidas pela turma para realizar essa investigação.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Sistemas da linguagem (EF15AR07).

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

### Vamos começar

A proposta deste bloco é propor exercícios mediados de leitura de imagem para estimular a curiosidade dos estudantes e a articulação de perguntas dirigidas a trabalhos de arte, com base na ideia de que toda obra em artes visuais pode ser lida.

Antes de começar a atividade “Perguntar para descobrir”, leia com a turma o texto de introdução. Se sentir necessidade, explore um pouco mais o conceito de imagem, pedindo aos estudantes que deem exemplos do que eles acham que são imagens, exemplificando com desenhos, fotografias, pinturas, gravuras, ilustrações de livros, etc.

### Perguntar para descobrir

Os exercícios propostos sistematizam conjuntos de perguntas de aproximação com as obras, a partir de focos de atenção temáticos em imagens figurativas: 1) descrevendo a imagem para reconhecer elementos, objetos, lugares, possíveis personagens ou narrativas; 2) observando cores e formas para identificá-las e qualificá-las; 3) conhecendo o contexto para ampliar as hipóteses e narrativas possíveis acerca ou a partir das obras; 4) analisando a legenda para descobrir mais informações sobre a obra, como a data e o local em que foi realizada, que materiais e técnicas foram utilizados pelo artista e também se a obra tem título (e se o título faz parte da elaboração poética de sentidos do trabalho).

## ARTES VISUAIS

# As pinturas contam histórias

## Vamos começar

Muitas vezes, quando olhamos para fotografias, pinturas ou desenhos, diversas perguntas passam pela nossa cabeça. Para tentar responder a essas perguntas, observamos essas obras até conseguir interpretá-las. Esse exercício de interpretação chama-se **leitura de imagens**.

Você já tentou compreender uma imagem? Já tinha pensado que podemos ler imagens como se fossem textos? Na atividade seguinte, você vai explorar um pouco mais a leitura de imagens. Ela terá quatro etapas.

Para começar, observe a pintura abaixo.



As duas igrejas (Itanhaém), de Anita Malfatti, 1940 (óleo sobre tela, 53,8 cm x 66 cm).

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- SILVA, M. Em arte, é preciso ensinar a ler textos sem palavras. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 1ª jan. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3342/em-arte-e-preciso-ensinar-a-ler-textos-sem-palavras>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

O artigo de Michele Silva fala sobre a leitura de imagem como uma prática tão importante quanto a leitura de textos verbais em sala de aula, abordando suas especificidades no processo de educação em artes visuais, abordando diferentes estratégias de inserção de suas práticas em sala de aula.



## Perguntar para descobrir

Com os colegas e a orientação do professor ou da professora, observe novamente a imagem da página ao lado e responda às perguntas de cada etapa.

- 1. Primeira etapa de leitura:** Descrevendo a imagem.
  - O que você vê na imagem? Existem pessoas, animais, plantas ou objetos nela? O que está acontecendo na cena?
  - A imagem lembra alguma situação que você já viu ou viveu?
- 2. Segunda etapa de leitura:** Pensando sobre cores e formas.
  - Que cores você vê na imagem? Você consegue ver vários tons de uma mesma cor (por exemplo, diferentes tipos de amarelo, de verde, de cinza)?
  - Quem (ou o que) parece estar na frente ou atrás de quem (ou de quê)? Por que você acha isso?
- 3. Terceira etapa de leitura:** Pensando sobre o contexto da imagem.
  - Você acha que é dia ou é noite? O que faz você pensar assim?
  - A cena representada na imagem parece ser atual ou antiga? Por quê?
  - O que você acha que a pessoa que criou essa imagem quis mostrar ou contar a quem a vê?
- 4. Quarta etapa de leitura:** Analisando a legenda.
  - Que tipo de obra de arte a imagem mostra? Qual é o nome dessa obra?
  - Quem fez essa obra? Quando ela foi feita?
  - A legenda da imagem apresenta alguma informação diferente do que você tinha pensado sobre a obra?

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Converse com os colegas e o professor ou a professora.

- Você já havia feito alguma dessas perguntas para descobrir as histórias que uma imagem pode contar? Se já havia, como foi? **A**
- As respostas dos colegas foram diferentes das suas? Alguma delas fez você mudar de ideia sobre suas respostas? Por quê? **B**
- Você gostaria de fazer perguntas que não estão aqui no livro? Anote suas questões, pois elas podem ser úteis em outras atividades de leitura de imagem. **C**



11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Portfólio

A criação do portfólio é muito importante para que as produções e pesquisas dos estudantes fiquem registradas, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas experimentações. Além disso, é uma ótima ferramenta de acompanhamento pedagógico. Antes de iniciar as atividades, converse com os estudantes sobre a importância de guardar os trabalhos 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 disponíveis na internet). Veja mais sobre esse tema no item **Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte** deste Manual.

### Quarta etapa de leitura:

#### Analisando a legenda

- Pintura. *As duas igrejas (Itanhaém)*.
- Anita Malfatti. 1940.
- A pergunta tem por objetivo explorar as descobertas dos estudantes sobre características físicas e contextuais da obra que não podem ser diretamente aferidas pela leitura de imagem.

### Hora da reflexão

- A.** O objetivo desta pergunta é propiciar aos estudantes que qualifiquem as experiências de leitura de obra vivenciadas anteriormente, ao mesmo tempo que podem perceber a importância de levarem suas perguntas a sério e buscarem respostas possíveis para aquilo que lhes chamou a atenção.
- B.** Os estudantes podem concluir que uma mesma imagem suscita interpretações diversas, que podem causar impressões, sentimentos e sentidos semelhantes ou completamente diferentes para cada pessoa que a observa. Ouvir diferentes pontos de vista é uma forma de enriquecer a leitura de uma imagem e entender melhor o que está em um trabalho artístico, considerando que não há certo nem errado para aquilo que percebemos à primeira vista.
- C.** As perguntas individuais dos estudantes podem ser trabalhadas aqui de duas formas: 1) formalizadas com o registro escrito e individual para posterior retomada em outros exercícios semelhantes; 2) integrando um quadro de perguntas acumulativo da turma, em sala de aula, que possa ser retomado a cada nova atividade de leitura. O quadro pode ser feito com cartolina, papelão ou folhas de papel sulfite (tamanho A3) e retomado durante as atividades de leitura de imagens.

## 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

1. Estimule os estudantes a descrever o que percebem e reconhecem na imagem. Incentive a participação de todos na conversa e ajude-os a organizar seus apontamentos para criar uma leitura ampla.
2. Explore de maneira detalhada os movimentos e caminhos das pinceladas criadas pela artista. Uma maneira interessante de fazer isso é sugerir que os estudantes acompanhem, com a ponta dos dedos, os movimentos das pinceladas. Além disso, convide-os a explorar as cores de cada pincelada, se possível, utilizando lentes de aumento ou câmeras de celular para ver os detalhes em que é possível perceber pequenas manchas que indicam a presença de outras cores dentro de áreas com predomínio de uma cor (por exemplo, nas árvores, em pinceladas verdes é possível ver pequenas manchas vermelhas ou amarelas). Conversem sobre o uso de mais de uma cor em uma mesma área de uma pintura para criar efeitos ou contrastes entre as cores, ou ainda para evocar a maneira como a luz altera a cor das coisas ao incidir sobre elas (nesse caso, tons de laranja ou amarelo nas folhas verdes podem ser utilizados como exemplo).
3. Converse com os estudantes, com base em seus repertórios, sobre o modo como as cores das paisagens se alteram em dias frios e quentes, comentando a ideia comum de associar os ensolarados ao calor e os dias nublados ao frio, mesmo que essa não seja uma regra sempre válida, já que em algumas regiões do país há dias ensolarados em que o vento frio atravessa as paisagens, ou ainda dias nublados, encobertos por nuvens, que são muito abafados, quentes. Após essa conversa, oriente os estudantes a buscar na imagem se há indícios de ser a representação de um dia ensolarado, com temperatura alta, ou a de um dia frio e nublado. Mostre então os indícios da luz do Sol sobre a paisagem, por meio da presença de tons alaranjados e amarelos na maior parte da imagem. Sobre a temperatura, evoque a sensação do vento e peça aos estudantes que comentem o que sabem sobre ventos frios e ventos quentes e, pensando sobre isso, qual sua impressão ao olhar para a imagem.

4. Espera-se que, com a observação da imagem, os estudantes possam levantar hipó-

## Que arte é essa?

### A ventania, de Anita Malfatti



A ventania, de Anita Malfatti, 1915-1917 (óleo sobre tela, 51 cm x 61 cm).

#### De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe a imagem e converse com os colegas e o professor ou a professora.

1. Descreva de maneira detalhada o que você reconhece nessa pintura.
2. Como são as pinceladas criadas pela artista? Longas ou curtas? Curvas ou retas? Com uma ou várias cores?
3. Como são as cores usadas pela artista? Ao observar a obra, você acha que se trata de um lugar quente ou frio? Por quê?
4. Leia na legenda o título da obra. Como a artista mostra a ação do vento nessa pintura?

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

teses que se aproximem dos significados da palavra “ventania”. O objetivo deste exercício é levar as crianças a explorar a relação entre o título e a imagem. Converse com a turma sobre a importância de considerar as hipóteses nas leituras de imagem, mas também de questioná-las. Além disso, explore o fato de que uma mesma obra pode despertar inúmeras percepções em quem a observa, que podem ser bem diferentes das percepções das outras pessoas.

A obra que você acabou de observar foi feita pela artista paulistana Anita Malfatti (1889-1964). Anita foi professora de desenho e de pintura em ateliês, que são lugares onde os artistas fazem ou aprendem a fazer arte.

Entre 1910 e 1916, ela estudou fora do país, primeiro na Alemanha e depois nos Estados Unidos. Nessa época, chamaram sua atenção os artistas que ficaram conhecidos como **expressionistas**, porque eles usavam as cores e as formas para expressar emoções e sensações e não se preocupavam em fazer imagens parecidas com o que vemos na realidade.

Na pintura **A ventania**, você pode observar algumas das experimentações da artista inspiradas nesse jeito de fazer arte. Por exemplo: as árvores parecem estar inclinadas e se mexendo e foram feitas com pinceladas curtas e longas com várias cores, o que faz nossos olhos buscarem todos os detalhes.



Anita Malfatti pintando em seu ateliê em São Paulo (SP), em 1955.

Guilherme Malfatti/Arquivo Particular

O texto desta página pode ser lido com a turma, em voz alta, comentando sempre que necessário as palavras que não forem conhecidas de um ou mais estudantes. Entre as principais ideias no texto, pode ser interessante destacar a palavra “ateliê” como um local de trabalho dos artistas, explorando a fotografia que mostra Anita Malfatti fazendo uma pintura. Ressalte que os artistas podem trabalhar em muitos lugares diferentes e que os ateliês são apenas um deles.

Caso pretenda explorar a Semana de Arte Moderna, pode ser interessante para estudantes dessa faixa etária observar imagens que tornem o tema mais concreto. Para isso, você pode fazer uma busca na internet por imagens dos artistas envolvidos na Semana de Arte Moderna e de algumas obras apresentadas no evento, que exemplifiquem a renovação artística realizada pelos modernistas por meio de obras em que a expressão também era valorizada, e não apenas o realismo das imagens.



## Passando pelo passado

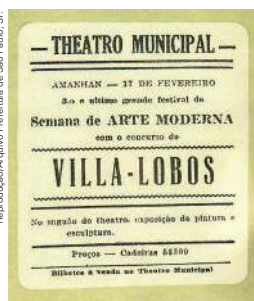
As pinturas de Anita Malfatti eram tão diferentes do que estava sendo feito no Brasil no início do século 20 que ela recebeu muitas críticas negativas das pessoas que gostavam de ver pinturas mais realistas (que procuravam reproduzir o que vemos da maneira mais exata possível).

Mas havia outros artistas que pensavam como ela e também queriam conquistar a liberdade de fazer arte de muitos jeitos diferentes.

Esse grupo de pessoas planejou uma semana inteira dedicada às novas formas de fazer arte: a Semana de Arte Moderna, que aconteceu em 1922, no Teatro Municipal da cidade de São Paulo. Nesse evento, houve saraus, exposições, apresentações de música e de dança.

Muitas pessoas foram contra a Semana de Arte Moderna, mas, ao longo do tempo, ela influenciou muitos artistas e continua inspirando muitas pessoas até hoje.

Reprodução/Arquivo Prefeitura de São Paulo, SP



Cartaz anunciando o último dia da Semana de Arte Moderna em São Paulo (SP), com a presença do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos (1887-1959).

13

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Sugestões

- AMARAL, A. (Org.). *Artes plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ANDRADE, M. *Cartas a Anita Malfatti*. Organização Marta Rossetti Batista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- MENDES DE ALMEIDA, P. *De Anita ao museu*. São Paulo: Terceiro Nome, 2015.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

Para aprofundar as reflexões sobre a maneira específica como Anita Malfatti explorou o uso das cores na pintura, retome as imagens das obras da artista vistas neste bloco, *As duas igrejas (Itanhaém)* e *A ventania*, juntamente com a reprodução desta página, da pintura *O farol*, conversando sobre as sensações dos estudantes ao observá-las.

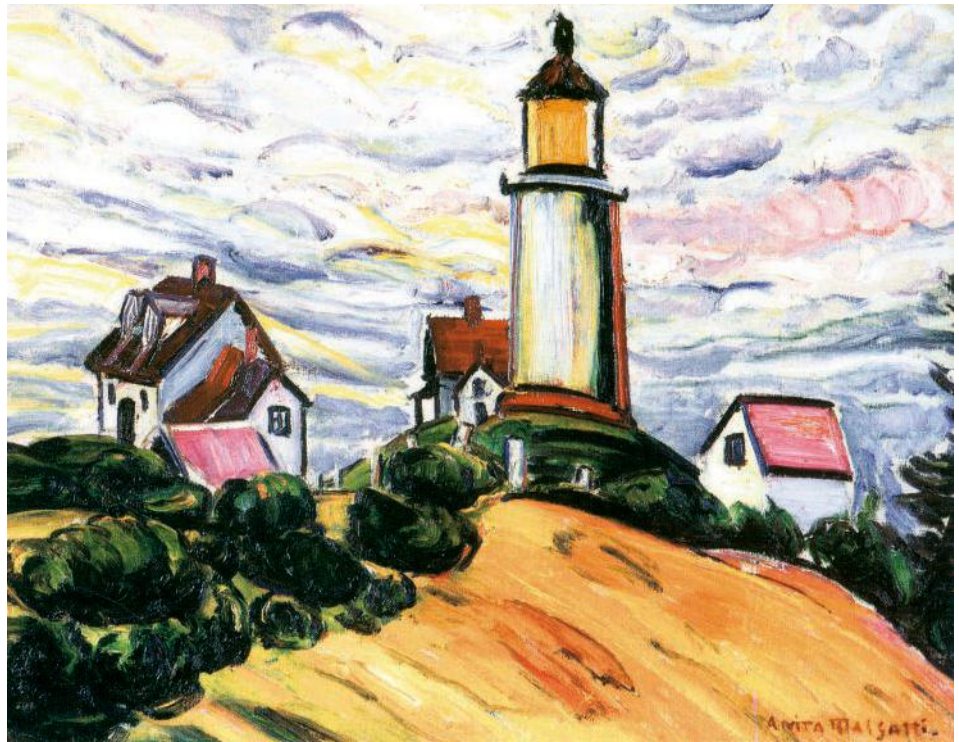
Conversem sobre a diferença entre o que sentimos ao observar uma pintura (alegria, tristeza, desconfiança, curiosidade, sensação de calor, etc.) e a intenção do artista de evocar ou retratar sentimentos, sensações e emoções em uma pintura.

A importância dessa conversa reside na percepção necessária de que nem sempre aquilo que sentimos diante de uma obra é o mesmo que o artista tinha em mente ou sentia quando fez o trabalho, e de que as pessoas podem ter sentimentos diferentes umas das outras ao observar a mesma obra.

## Como é feita essa arte?

### O uso de cores na pintura

Você já observou que usar cores para expressar sentimentos e sensações é uma das características mais marcantes na obra de Anita Malfatti. Observe agora outra pintura da artista.



O farol, de Anita Malfatti, 1915 (óleo sobre tela, 45 cm x 61 cm).

Note, por exemplo, que nessa pintura Anita Malfatti utilizou diversas cores para pintar o céu com pinceladas curtas e, por isso, parece que as nuvens estão se movendo. Além disso, a artista fez alguns detalhes de nuvens no céu com cores que se destacam na parte de baixo da pintura, como o cor-de-rosa dos telhados das casas e o amarelo no chão.

Como você viu, as cores, assim como outros elementos da pintura, podem expressar ideias e sentimentos dos artistas. Podem ser usadas, também, para chamar a atenção de quem olha para algum elemento da imagem. Por isso, é importante aprender um pouco mais sobre as cores e seus usos na arte.

14

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. São Paulo: Campus, 1983.

Com este livro, você pode se preparar para essa aula e aprofundar suas pesquisas, buscando saber mais sobre a teoria das cores. Indicamos em especial o capítulo dedicado à cor, entre as páginas 234 e 254. Lá é possível ver uma abordagem que analisa o uso de cores primárias, secundárias, complementares, além da abordagem das cores quentes e frias em pinturas de artistas diversos.



Existem diversos modos de classificar as cores. Na classificação que usamos com mais frequência, as cores podem ser divididas de acordo com seu pigmento. Os pigmentos podem ser **opacos** (usados em tinta guache, por exemplo) ou **transparentes** (presentes na aquarela quando em contato com água, por exemplo).

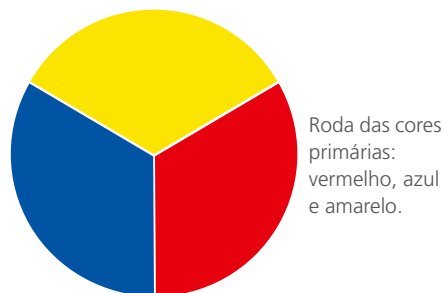
Além disso, as cores são divididas em:

- cores primárias: são as chamadas "cores puras", aquelas que não são obtidas da mistura de outras cores;
- cores secundárias: são aquelas obtidas da mistura de duas cores primárias;
- cores terciárias: são aquelas obtidas da mistura de uma cor primária com uma cor secundária.

### Classificação das cores e a roda de cores

As cores primárias são o vermelho, o azul e o amarelo. Essas cores, quando misturadas, dão origem a todas as outras cores.

Elas podem ser representadas em uma **roda de cores**:



- Veja algumas cores secundárias:



- Veja algumas cores terciárias:



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Converse com os estudantes sobre a ideia de que os sistemas de classificação são criados para que possamos estudar os assuntos a partir de parâmetros de semelhança e diferença e de relações entre determinados aspectos, enfatizando que o sistema de classificação apresentado no bloco não é o único existente para abordar as cores.

## Tintas, pigmentos e suportes

Explore o quadro de materiais da pintura com os estudantes, se possível apresentando exemplos de suportes (telas, pedaços de madeira, papelão, etc.) e de diferentes tipos de tintas para contato ao vivo. Caso não seja possível, recomendamos que faça parte de suas pesquisas a busca por vídeos ou imagens que mostrem esses materiais de maneira complementar em *sites* especializados.

### Tintas, pigmentos e suportes

São as **tintas** que imprimem as cores nas pinturas, por isso elas são um importante material para essa arte.

Existem muitos tipos de tinta, como aquarela, guache, tinta a óleo e tinta acrílica. Existem tintas que secam mais rápido. Também existem tintas que são mais brilhantes. A escolha de uma ou outra tinta depende do que o artista planeja para a obra.



Teste de pintura feito com guache.



Teste de pintura feito com aquarela.

Os **pigmentos** são as substâncias que dão cor às tintas. Podem ser extraídos de elementos da natureza, como animais (pele, pelos, ossos), vegetais (caules, raízes, folhas, flores e sementes) e minerais (rochas e terra), ou ser fabricados em laboratórios. Tanto os pigmentos extraídos da natureza como os artificiais costumam ser em pó.



Pigmentos coloridos.

16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade complementar

Para sintetizar as experiências vivenciadas no bloco, proponha aos estudantes que, em duplas, comparem novamente as três pinturas de Anita Malfatti vistas nas seções anteriores e usem, mais uma vez, perguntas para descobrir as histórias que elas podem contar. Apresente a eles a pergunta:

- O que você acha que pode ter acontecido antes e depois das cenas apresentadas em cada uma das pinturas?

Para facilitar a comparação das pinturas, cada estudante pode deixar o livro aberto em uma das três imagens. Assim, as duplas podem observar as pinturas simultaneamente. ▶▶

Além das tintas, outro material importante na pintura são os **suportes**.



Will Thomas/Shutterstock

Suportes de pintura podem ser tela, madeira, papel, parede ou qualquer superfície em que seja possível criar usando tinta. Veja na fotografia ao lado um dos suportes mais comuns. Trata-se da tela, um tecido (linho, lona ou outros) que é esticado e pregado em uma estrutura de madeira.

### Texturas criadas com tinta a óleo

Nas pinturas de Anita Malfatti que você observou, a artista usou uma espécie de tinta chamada **tinta a óleo**. Pintar com tinta a óleo é uma das formas mais tradicionais de criação em arte. Esse tipo de tinta é muito usado porque oferece muitas possibilidades de trabalho, isto é, o artista pode escolher diferentes técnicas de pintura. Além disso, a tinta a óleo é bem cremosa, o que permite que o artista altere coisas na tela mesmo depois que começou a secar.

🗨 Observe a imagem abaixo: você acha que foi usada muita ou pouca tinta? As pinceladas parecem finas ou grossas? Você consegue observar os relevos e a textura que a tinta criou? **Respostas pessoais.**



Pavel Yevluev/Shutterstock

Tinta a óleo sobre madeira.

17

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

► Chame a atenção de todos para a maneira como poucos elementos podem servir à criação de narrativas.

Converse com a turma e complemente a noção de que em cada época se cultivam valores específicos que se transformam e determinam a maneira como vivemos em sociedade. Nesse caso

específico das pinturas de Anita Malfatti, vale a pena considerar o interesse de muitos dos artistas europeus e brasileiros atuantes no início do século XX em lidar com temas cotidianos da cidade e do campo.

### Texturas criadas com tinta a óleo

Para aprofundar o estudo sobre as pinceladas nas obras de Anita Malfatti, explore com os estudantes a imagem das pinceladas com tinta a óleo na página do Livro do Estudante, comentando que esse tipo de tinta permite que o artista escolha se quer criar, por exemplo, pinceladas altas e rugosas ou baixas e lisas sobre a tela.

Se possível, leve para a sala uma amostra de tinta a óleo para mostrar aos estudantes, mas tenha cuidado para que não entrem em contato com a tinta, pois não se recomenda seu uso por crianças.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06); Sistemas de linguagem (EF15AR07).

## Vamos experimentar

### A mesma imagem, diferentes pinturas

Essa é uma atividade experimental que pode causar manchas nas roupas dos estudantes, por isso sugerimos que os responsáveis sejam comunicados com antecedência sobre a necessidade de providenciar aventais ou outras vestimentas adequadas a essa prática.

Aborde os dois modos de fazer uma pintura indicados no bloco, com ou sem esboço, e deixe clara a ideia de que são várias as estratégias de trabalho possíveis em pintura. Nesse caso específico, explique que o esboço pode ser uma forma de fazer escolhas antes de começar a fazer a pintura final.

Esse exercício de criação artística pode ser feito com diferentes suportes e materiais. Ajude os estudantes na etapa de preparação considerando os materiais disponíveis.

Proponha também que escolham o suporte para fazer os dois exercícios de pintura. Pode ser uma cartolina, uma tela, um papelão ou um pedaço de madeira ou tecido. Usem o mesmo suporte para as duas pinturas.

Nessa atividade, você atuará como modelo dos alunos. Isso significa que você precisa ficar parado durante a realização dos dois exercícios. Caso você não se sinta à vontade para realizar a atividade dessa forma, proponha que alguém se torne o modelo, pois é importante que haja uma pessoa a ser observada. Pode ser interessante começar explicando à turma de que maneira você organizou a cena e o que você está fazendo.

## Vamos experimentar

Agora chegou a sua vez de fazer pinturas explorando cores e movimentos! Você vai experimentar a pintura feita a partir de desenhos chamados de **esboços**. Muitos artistas fazem esboços para estudar as formas dos objetos e das pessoas que pintam em suas telas.

Para fazer esboços, é preciso observar aquilo que você quer pintar em seu trabalho e desenhar suas formas, para então planejar e escolher as cores para cada parte de sua pintura. Mas essa não é a única maneira de fazer pinturas: muitos artistas preferem pintar diretamente na tela, sem elaborar nenhum esboço.

Você vai descobrir quais são as principais diferenças entre desenhar e planejar antes de fazer uma pintura e pintar diretamente com tinta.

### A mesma imagem, diferentes pinturas

1. Separe o material necessário para a atividade. Você vai usar lápis de desenho, borracha, pincéis, tinta guache ou aquarela de várias cores e folhas de papel sulfite (tamanho A4).
2. Seu desafio é fazer as duas pinturas observando o professor ou a professora, que será o seu modelo.

Siga as orientações e bom trabalho!



Tanya\_miv/Shutterstock

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



## Planejando a pintura

1. Observe o professor ou a professora, prestando atenção nas cores da roupa dele ou dela, e também na cor da pele e nos cabelos. Observe com atenção os objetos e o ambiente à sua volta.
2. Decida se quer usar cores parecidas com as que está vendo ou se prefere cores diferentes.

## Preparando a tinta

1. Para escolher as cores que você quer usar, observe a roda de cores abaixo e veja algumas das misturas que você pode fazer. Essa roda mostra somente algumas possibilidades, mas você poderá criar outras cores diferentes.
2. Defina se vai usar tinta guache ou aquarela.



Ao misturar as cores, você vai perceber que, dependendo da proporção de cada uma, os resultados podem ser diferentes. Ao misturar roxo com vermelho, por exemplo, se a proporção de vermelho for maior, você poderá obter um vermelho-arroxeadado. Se a proporção de roxo for maior, o resultado poderá ser um roxo-avermelhado.

## Pintando sem esboço

1. Comece a fazer seu trabalho no papel sulfite: sem desenhar previamente, pinte a parede ao fundo, os objetos e o professor ou a professora. Escolha as cores enquanto vai fazendo a pintura.

Não se preocupe em fazer uma pintura que seja idêntica ao que você estiver vendo, porque o objetivo é criar a sua versão da realidade a partir do que você vê.

2. Quando terminar, leve sua pintura para secar em um local arejado, indicado pelo professor ou pela professora.

## Preparando a tinta

Uma sugestão para organizar e facilitar a preparação das cores é o uso de recipientes e misturadores, como colheres ou palitos de madeira para sorvete, laváveis e de tamanho pequeno, que possam ser reutilizados em outras ocasiões, para a mistura e criação de diversas cores de tinta.

Para ajudar os estudantes a escolher entre guache e aquarela, proponha que façam vários círculos em uma folha de papel sulfite com os dois tipos de tinta, experimentando algumas cores. Peça que comparem os efeitos de cada tipo de tinta e escolham o que acharem mais interessante para a realização do trabalho. Enquanto a aquarela é mais aguada e deixa uma transparência (permite ver o que está por trás da camada de tinta), o guache é mais grosso e opaco (não permite ver o que está por trás da camada de tinta). Comente que uma maneira simples de fazer aquarelas é misturar o guache com água.

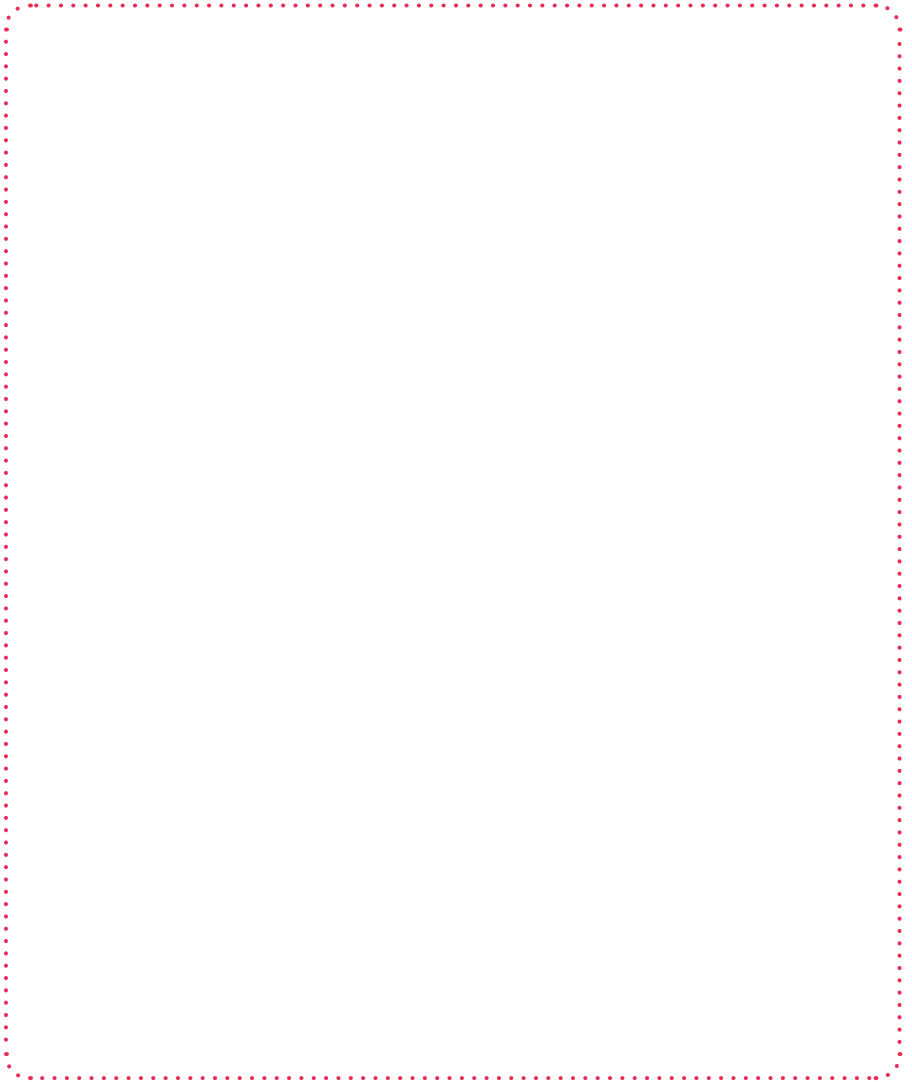
## Pintando sem esboço/Fazendo esboços para pintar

Para muitos estudantes, o processo de desenhar para depois pintar por cima não oferece dificuldades. Entretanto, é preciso atentar para que a etapa de pintar sem esboço não se torne um “desenhar com tinta” em vez de uma criação de formas a partir de manchas de cores.

As diferenças são sutis e cabe a você estabelecê-las durante o processo: na pintura sem esboço, não se desenhavam linhas para depois preencher com cores as formas criadas por elas (por exemplo, ao representar uma maçã, em vez de desenhar os contornos da maçã e depois preenchê-los com tinta, o estudante cria a massa da maçã pintando uma mancha de cor que sugere a forma da maçã); na pintura com esboço, é criado um desenho que será posteriormente colorido conforme indicam as áreas delimitadas por seus contornos.

### Fazendo esboços para pintar

1. Novamente observe o professor ou a professora na sala de aula. Desenhe no espaço abaixo o que você está vendo, do seu jeito. Marque no lugar onde você vai fazer a pintura a posição em que o professor ou a professora e os objetos devem aparecer. Utilize o lápis sem forçá-lo muito contra o papel, para que o traço fique leve. Lembre-se de que o esboço pode ser um desenho rápido, que você vai usar para saber em que partes do suporte quer pintar.



20

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

2. Quando o esboço estiver pronto, você pode passá-lo para o papel sulfite, ou seja, pode copiar o que fez no suporte em que vai fazer sua pintura. Se preferir, você pode pintar com tinta diretamente sobre o esboço.
3. Faça sua pintura, colorindo as áreas delimitadas pelo desenho com as cores que escolheu.
4. Quando terminar, leve sua pintura para secar em um local arejado, indicado pelo professor ou pela professora.



### Dicas

- Tenha cuidado para não misturar as cores sem necessidade. Sempre que quiser criar uma nova cor, misture duas ou mais cores em recipientes separados, próprios para isso. Não coloque tinta de uma cor dentro do pote de outra, para não modificar as cores. Assim, você vai poder inventar muitas outras combinações em seus próximos trabalhos.
- Depois de terminar a atividade, lave os pincéis e guarde todo o material. Ajude o professor ou a professora a organizar a sala de aula.

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora que você experimentou fazer leituras de imagens e fez pinturas com e sem esboço, reflita sobre estas questões.

- Converse com sua turma sobre o que você acha que teria feito se estivesse numa situação semelhante à da artista Anita Malfatti quando ela recebeu muitas críticas à sua obra: mudaria sua forma de pintar para agradar às outras pessoas ou continuaria fazendo o trabalho da maneira que você queria? **A**
- Como foi fazer as pinturas? Qual das duas maneiras de pintar você achou mais interessante: sem esboço ou com esboço? Por quê? **B**

 **Portfólio**  
Guarde seu trabalho!

21

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Na etapa 4, depois de finalizadas as pinturas, oriente os estudantes a não deixar que a parte úmida das obras encoste em outras superfícies (mesas, cadeiras, bancadas). Para lavar e secar os pincéis e limpar o espaço de trabalho, papel-toalha, pedaços de tecido e álcool em gel podem ser úteis.

### Hora da reflexão

- A.** A partir dessa pergunta, resgate a história de Anita Malfatti e da Semana de Arte Moderna, enfatizando com a turma os aspectos históricos e também a questão do gosto e das regras no ensino, circulação e apreciação das artes. Valorize a possibilidade de perceberem como cada um deles se sentiria quanto à aprovação ou desaprovação pública e a questão do gosto, enfatizando que cada artista lida com esses temas de maneiras diversas.
- B.** Incentive os estudantes a justificar suas preferências e a comparar suas respostas, buscando perceber as diferentes formas de se relacionar com os processos de criação: alguns têm mais facilidade com determinadas coisas que com outras. Durante a conversa sobre os dois processos de pintura, procure trazer ao centro das discussões o tema do erro e da expectativa, abordando as maiores facilidades e desafios encontrados pelos estudantes. Essa é uma oportunidade muito interessante para explorar a maneira como eles lidam com a frustração e o reconhecimento do trabalho realizado.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).

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

### Vamos começar

Abra espaço para uma conversa em que os estudantes contem em que situações viram esses instrumentos. Comente que alguns instrumentos são mais ou menos conhecidos por eles e pergunte por que acham que isso acontece.

Observe que alguns instrumentos, como a guitarra elétrica, aparecem em muitos estilos musicais que são veiculados na mídia e por essa razão podem ser mais conhecidos pelos estudantes.

Mostre que cada instrumento tem um contexto diferente em que é tocado. Assim, a partir das características de cada instrumento é possível pesquisar histórias sobre as manifestações culturais às quais cada um pertence.

### O som dos instrumentos

1. Pesquise em um *site* de vídeos na internet o nome dos instrumentos ilustrados. Você encontrará registros de profissionais tocando cada um dos instrumentos para que os estudantes conheçam as sonoridades.
2. Organize a turma em grupos de no máximo cinco estudantes para que debatam sobre os tópicos.
  - Peça que descrevam os sons que ouviram. Eles podem descrever a partir dos parâmetros sonoros que já conhecem (altura, duração, timbre e intensidade), fazer comparações com sons que conheçam do dia a dia ou mesmo descrever situações subjetivas.
  - Oriente-os a conversar sobre os materiais de que são feitos os instrumentos e de que forma o som é produzido em cada um deles.
  - Explique aos estudantes que a escolha de estudar um instrumento muitas vezes envolve a história de vida do músico e até mesmo a identidade cultural do instrumento que ele toca. Exemplifique essa si-

## MÚSICA

# O que contam os instrumentos

## Vamos começar

Observe as fotografias a seguir. Você já viu algum destes objetos? Onde? Você conhecia algum deles? Para que eles servem?

Elementos não proporcionais entre si



Apesar de parecerem tão diferentes entre si, todos esses objetos têm algo em comum: são construídos para fazer música. Mas você sabia que eles também podem contar histórias? Quando pensamos no instrumento que um artista escolhe para tocar e na maneira como ele faz isso, podemos entender muito sobre esse artista, o grupo do qual faz parte, o lugar onde ele vive e a própria arte que ele cria.

A seguir, vamos explorar esses instrumentos e refletir sobre o som que eles produzem.

22

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Explique aos estudantes que podemos classificar os instrumentos de acordo com a maneira como cada um deles produz o som. Permita que discutam livremente e deixe que façam a classificação de forma empírica, com base no debate e na pesquisa que fizeram.

Existem muitos debates sobre a classificação dos instrumentos musicais. Em algumas compreensões,

não se considera válida a categoria dos instrumentos de teclado, de forma que o piano seria enquadrado na categoria de instrumentos de cordas percutidas e o acordeão, na categoria de instrumentos de sopro. Porém, essa compreensão não é unânime e optamos por seguir a linha proposta pelo Instituto Música Brasilis, que se baseia no trabalho de musicologia histórica de Mayra Pereira. Para saber mais acesse: <<http://musicabrasilis.org.br/instrumentos>> (acesso em: 13 out. 2017).



## O som dos instrumentos

1. Com a ajuda de seu professor ou professora, pesquise na internet o som de cada um dos instrumentos representados nestas páginas. **Respostas pessoais.**
2. Forme um grupo com seus colegas e converse com eles sobre estas questões:
  - Como você descreveria o som de cada um desses instrumentos?
  - De que materiais eles são feitos?
  - Você conhece algum musicista que toca um desses instrumentos? Por que acha que o artista escolheu esse instrumento?
3. As frases abaixo descrevem a forma como esses instrumentos produzem som. Converse com seu grupo e depois ligue cada instrumento à frase correspondente.

Diagrama de conexão entre instrumentos e descrições de som:

- Instrumentos:**
  - Flauta (Fotografia: C. Vair / Imagem)
  - Xylo (Xylo / Shutterstock)
  - Bateria (Foto: E. S. / Imagem)
  - Piano (Foto: Shutterstock)
  - Guitarra elétrica (Foto: E. S. / Imagem)
- Descrições de som:**
  - Instrumentos que fazem som a partir de sopro.
  - Instrumentos que fazem som a partir de batidas ou agitação.
  - Instrumentos que fazem som a partir de cordas.
  - Instrumentos que fazem som a partir de teclas.

• Elementos não proporcionais entre si

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final da atividade, converse com a turma sobre as perguntas abaixo.

- Você já havia pensado sobre como os instrumentos musicais funcionam?
- Você sentiu dificuldade na hora de relacionar os instrumentos às frases correspondentes a cada um deles? Por quê?
- Qual dos instrumentos você achou mais interessante?

23

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Hora da reflexão

- A. Deixe que os estudantes compartilhem sua curiosidade, comente que mesmo entre os instrumentos que classificamos há diferenças. A guitarra, por exemplo, depende de eletricidade para funcionar, diferentemente do berimbau.
- B. É possível que haja polêmica em torno do piano e do berimbau já que ambos são, de alguma forma, também percutidos. Explique que esse tipo de discussão é normal quando estabelecemos critérios.
- C. Permita que os estudantes compartilhem suas sensações, mas peça que expliquem as razões pelas quais gostaram de um instrumento em detrimento de outro. As razões podem ser sonoras ou mesmo visuais, mas não deixe de incentivá-los a compartilhar.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Elementos da linguagem (EF15AR14).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

### Que arte é essa?

É fundamental que você ouça a canção "Dado" com os estudantes. Você pode encontrá-la em *sites* de *streaming* de música, como este: <immub.org/album/saudades-1> (acesso em: 19 dez. 2017). Ela é parte do álbum *Saudade* (ECM, 1980), de Naná Vasconcelos.

Antes de iniciar o debate sobre a obra apresentada, é interessante proporcionar aos estudantes uma primeira escuta mais livre, em que possam exercitar a apreciação estética.

### De olho na arte

1. Espera-se que os estudantes se aproximem da definição de que a música instrumental é aquela que não tem letra e é tocada apenas por instrumentos. Esta é uma ótima oportunidade para discutir com eles a diferença entre canção e música instrumental. Na canção, os elementos musicais são acompanhados de um texto que costumamos chamar de letra, mas nem toda música precisa ter texto.
2. Procure debater com os estudantes a oportunidade de apreciação que algumas músicas nos trazem. Podemos ouvir sem necessariamente dançar ou cantar junto.
3. O instrumento presente na música é o berimbau. Se precisar, ouça a música com a turma mais de uma vez para que os estudantes tentem reconhecer a sonoridade do instrumento. Pergunte se já ouviram o berimbau em outros contextos. Caso já tenham ouvido em experiências com grupos de capoeira, por exemplo, pergunte se acham que a música de Naná Vasconcelos se parece com outras músicas que usam esse instrumento.
4. Neste momento, é interessante deixar que os estudantes comparem a música "Dado" com outras músicas instrumentais que possam ter ouvido em outros momentos.

## Que arte é essa?

### A música de Naná Vasconcelos



Capas de CDs de Naná Vasconcelos. Ao lado, **Quatro elementos**, que traz músicas inspiradas em elementos da natureza: a água, o fogo, a terra e o ar (Inglaterra: Far Out Recording, 2013). No alto, à esquerda, **Saudade**, CD em que foi gravada a música "Dado" (Alemanha: ECM, 1980). À direita, **Café no bule**, obra criada por Naná em parceria com os cantores e compositores Paulo Lepetit e Zeca Baleiro (Brasil: Sesc, 2015).

### Para ouvir

"Dado". *Saudade*. Naná Vasconcelos. Munique, Alemanha: ECM, 1980. Neste CD, você pode ouvir "Dado" e outras músicas do artista.

### De olho na arte

#### Respostas pessoais.

Converse com os colegas e o professor ou a professora sobre a música "Dado".

1. "Dado" é um exemplo de música instrumental. Você sabe por quê? Tente explicar pensando no que você ouviu.
2. Que sensações você tem ao ouvir essa música? Você sente, por exemplo, vontade de dançar ou de cantar?
3. Essa música é tocada com um único instrumento. Você sabe que instrumento é esse?
4. Você já tinha ouvido uma música instrumental? Onde? Conte aos colegas.

A música “Dado” foi composta por Juvenal de Holanda Vasconcelos (1944-2016), o Naná Vasconcelos, considerado um dos melhores percussionistas do mundo. Nascido em Recife, Pernambuco, Naná começou a tocar instrumentos de percussão ainda criança. Com 12 anos, já se apresentava com a banda do pai e também com grupos de **maracatu** da cidade.

Ao longo de sua carreira, Naná se destacou no Brasil e no exterior por valorizar instrumentos pouco utilizados em composições musicais, como o berimbau.

O berimbau é um instrumento que conta um pouco da história do Brasil. Ele chegou ao país com os africanos escravizados que vieram para cá. Durante muito tempo, foi usado por vendedores de doces, em geral afrodescendentes libertos da escravidão, para anunciar seus produtos para a clientela.

Na música “Dado”, Naná Vasconcelos apresenta o berimbau como um instrumento **solista**, o que não é comum até hoje.

O berimbau é formado por um arco de madeira, uma corda de arame e uma cabaça, feita da casca de um fruto que tem o mesmo nome. A corda fica presa nas duas pontas do arco e a cabaça é fixada na parte de baixo desse mesmo arco, enlaçando também a corda.

**maracatu:** manifestação cultural que se originou em Pernambuco e é bastante comum no Carnaval da região.  
**solista:** instrumento ou músico que se apresenta sozinho em uma peça musical.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Aproveite a oportunidade para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o maracatu. Pergunte se conhecem essa manifestação cultural, se já estiveram em blocos de maracatu, se conhecem pessoas que tocam instrumentos relacionados ao maracatu ou sabem dançar esse ritmo, etc. Se possível, assistam juntos ao vídeo de algum grupo de maracatu na internet. Você pode encontrar informações sobre o tema no endereço <maracatu.org.br/grupos-no-brasil-e-no-mundo/grupos-pelo-brasil> (aceso em: 3 out. 2017).

Estimule os estudantes a comparar as experiências prévias com o berimbau em rodas de capoeira ou situações similares. Pergunte se, em suas vivências musicais, já assistiram a uma apresentação em que o berimbau fosse o principal instrumento. Estimule-os a perceber que, em práticas como a da capoeira, o berimbau faz parte da apresentação, mas não é o foco. Compare o papel do berimbau nesse contexto e na arte de Naná Vasconcelos.

Pergunte se sabem como é a capoeira e qual a origem dessa manifestação cultural. Se houver estudantes que sejam praticantes de capoeira, você pode sugerir que mostrem como é o toque do berimbau nesse contexto ou até que demonstrem alguns passos.

## Naná Vasconcelos

Dotado de uma curiosidade imensa, Naná era um músico muito versátil e se inspirou em trabalhos de Villa-Lobos a Jimi Hendrix para construir uma carreira sólida como percussionista e compositor. Entre os parceiros mais importantes na sua trajetória, podemos citar Milton Nascimento (1942-), com quem gravou dois discos no final da década de 1960, e Egberto Gismonti (1947-), parceiro mais recorrente de sua carreira. Naná também gravou com Gal Costa, Gilberto Gil, Jards Macalé, Os Mutantes, Miles Davis, entre muitos outros. Se quiser mais informações sobre Naná Vasconcelos, você pode acessar o *site* oficial do artista no endereço <www.nanavasconcelos.com.br> (aceso em: 13 out. 2017).

Como esclarecemos anteriormente, optamos por seguir a linha de classificação dos instrumentos proposta pelo Instituto Musica Brasilis baseado no trabalho de musicologia histórica de Mayra Pereira.

Leia o texto com os estudantes e, a cada classificação dos instrumentos, peça-lhes que citem outros exemplos.

Instrumentos de corda: Violão, violoncelo, viola, rabeca, entre outros. Observe com os estudantes que, mesmo nessa classificação, há instrumentos que produzem sons de formas diferentes, por exemplo: geralmente dedilhamos o violão e percutimos o berimbau, apesar de ambos serem instrumentos de corda.

Instrumentos de percussão: Surdo, tamborim, pandeiro, marimba, xilofone, entre outros. Observe com os estudantes que existem instrumentos de percussão com alturas definidas, como é o caso da marimba, e instrumentos sem altura definida, como é o caso do chocalho.

Instrumentos de sopro: Flauta, clarinete, trompete, trombone, entre outros. Nesse caso, observe que podemos dividir os instrumentos de sopro entre aqueles que pertencem à família das madeiras, que são feitos (ou eram feitos originalmente) de madeira, como o clarinete, e a família dos metais, como o trompete.

Instrumentos de teclas: Teclado elétrico, acordeão, órgão, entre outros. Nesse caso, os instrumentos produzem som por meio das teclas. Quando a tecla é pressionada, ela se abaixa e um mecanismo gerador do som é acionado. Esse mecanismo pode depender da passagem de ar, como no acordeão, ou de estruturas mecânicas, como no piano.

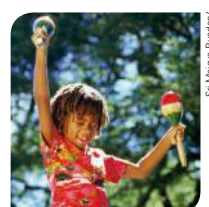
Para tocar o berimbau, deve-se bater com uma vareta na corda e também pressioná-la com uma pedra (ou moeda). A cabaça serve para amplificar o som produzido pela corda. O caxixi, pequeno chocalho feito de palha trançada, geralmente é usado como acompanhamento.

O som do berimbau é produzido quando a vareta percute, ou seja, bate na corda de arame esticada ou não pela pedra. Por essa razão, ele é considerado um instrumento de corda percutada.

Existe uma grande variedade de instrumentos musicais, e eles podem ser classificados de diferentes formas. A maneira mais comum é de acordo com o modo como os instrumentos produzem sons.



O violino é um instrumento de corda friccionada.



O chocalho é um instrumento de percussão que emite som quando agitado.



O saxofone é um instrumento de sopro, e suas notas se alteram de acordo com o acionamento das chaves.



O piano é um instrumento que funciona por meio de alavancas que, acionadas por teclas, batem nas cordas do piano.

- **Instrumentos de corda:** produzem som pela vibração de uma ou mais cordas presas em suas extremidades.
- **Instrumentos de percussão:** produzem som quando são percutidos (batidos), agitados, raspados ou friccionados (esfregados).
- **Instrumentos de sopro:** produzem som quando o ar se desloca dentro deles. Em geral, são formados por um tubo com buracos ou chaves que permitem a emissão de diferentes notas musicais.
- **Instrumentos de teclas:** os sons são produzidos pela ação de teclas; cada tecla corresponde a um ou mais sons de acordo com o mecanismo do instrumento.

### Sugestões

- MUSSOTO, R. *O berimbau da Bahia*: um estudo da técnica, escrita e evolução da música tradicional e contemporânea do berimbau da Bahia. Salvador: HARP-DAN, 2010.
- SODRÉ, L. A. *Música africana na sala de aula*: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- VASCONCELOS, N. *Africadeus*: o repercutir da música negra. [S.l.]: Harmonipam Studio, 2014. Sobre história e aproximações técnicas do berimbau.



## ■ Como é feita essa arte?

### Pulso, ritmo e duração

Muitos músicos, ao tocar um instrumento, batem o pé no chão ou dançam de forma organizada.

Nas baterias de escola de samba, por exemplo, os músicos parecem estar sempre dançando ou marchando. Da mesma maneira, o maestro à frente de uma orquestra agita as mãos de forma repetitiva e organizada.


O que eles estão fazendo é marcar o **pulso** da música com o corpo. Essa é a melhor forma de entender o **ritmo** que se está ouvindo ou tocando.



Bateria do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá desfilando no Carnaval no Rio de Janeiro (RJ), em 2015.



O maestro Laércio Diniz regendo a Orquestra Sinfônica Municipal de João Pessoa (OSMJP), na Paraíba, em 2014.

 Cante uma canção com toda a turma. Com a ajuda do professor ou da professora, marque o pulso dessa música com batidas dos pés ou com palmas. Perceba que a música muda, mas a marcação não.

O pulso é a base para a construção do ritmo de cada instrumento. Se compararmos com a construção de uma casa, o pulso é o alicerce, a base dessa casa. O ritmo é cada um dos elementos que colocamos sobre esse alicerce.

Falar em ritmo é falar da maneira como os sons e os silêncios se organizam em uma música. Essa organização tem como referência o pulso, que garante a regularidade dos sons.

O pulso determina também a **duração** dos sons, ou seja, o período entre o momento em que o som começa e o momento em que ele termina. Assim, quando sons com diferentes durações são organizados a partir do pulso da música, temos um ritmo.

### Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

Compreender a música a partir da relação entre pulsação e corpo é uma referência pesquisada por muitos educadores musicais contemporâneos. Fazer e entender música é algo que envolve diretamente nossa organização corporal; os exemplos dados nessa seção evidenciam essa relação.

Procure cantar uma música que todos os estudantes conheçam. Pode ser uma cantiga de roda, por exemplo. Comece marcando o pulso com palmas ou com o pé. Em seguida, cante a música. Garanta que todos os estudantes consigam vê-lo, para que possam imitar seu movimento corporal.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Elementos da linguagem (EF15AR14); Materialidades (EF15AR15).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

## Vamos experimentar

Antes de começar a atividade, pergunte aos estudantes se conhecem os instrumentos mencionados e se já viram alguém tocando um deles. Incentive-os a compartilhar experiências e ajude-os no momento de organizar os grupos que construirão cada um dos instrumentos.

### Construindo instrumentos

Leia as instruções para a confecção dos instrumentos com a turma. Os materiais indicados são sugestões que podem ser adaptadas de acordo com as possibilidades da escola e dos estudantes. Você deve providenciar esse material com antecedência. Peça aos estudantes que tragam sucata de casa ou verifique se há algum acervo de materiais recicláveis na escola.

Faça uma pesquisa de estampas afro-brasileiras para inspirar os estudantes na decoração dos instrumentos. Porém, lembre-se de que elementos como papel ou pano podem abafar ou modificar o som dos instrumentos, dependendo de onde forem aplicados.

**Agogô:** Oriente os estudantes a certificarem-se de que a sonoridade dos copos é diferente entre si (o maior deve soar mais grave e o menor, mais agudo). Se quiser, experimente acentuar a diferença entre as sonoridades, providenciando tampas para os copos (ou feche com plástico tipo PVC) e colocando um pouco de água em cada um. Medidas diferentes de água deixarão o som mais agudo ou mais grave. Ajude os estudantes nesse processo.

## Vamos experimentar

Agora é hora de colocar em prática o que você aprendeu. Vamos fazer instrumentos de percussão com sucata e depois tentar tocá-los!

### No ritmo com a percussão!

#### Construindo instrumentos

1. Leia o passo a passo da construção de três instrumentos de origem africana: o agogô, o djembê e o reco-reco. Em seguida, escolha um deles para construir e separe o material necessário.



• Elementos não proporcionais entre si

### Agogô

Fotografias: Sérgio Donat/Arquivo da editora



**Material:** dois copos de plástico duro (de tamanhos diferentes); uma peça retangular de madeira ou de plástico; um lápis com borracha na ponta e cola branca.



1  
2  
Passe cola na base dos copos de plástico. Cole os copos lado a lado na extremidade da peça de madeira ou plástico. Deixe secar bem. Se preferir, enfeite seu instrumento.

3  
Para tocar o agogô, segure a peça de madeira ou plástico e bata nos copos com o lápis. O som pode ficar diferente se você usar um lápis sem borracha na ponta.



28

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Djembê

Fernando Favoreto/Criar Imagem



1

**Material:** um galão vazio de água mineral (de 20 ou de 10 litros) e uma colher de pau ou baqueta de madeira.

Para tocar o djembê, coloque-o debaixo do braço e, usando a colher de pau ou a baqueta, bata no fundo do tambor. Se preferir, use as mãos. Se quiser, enfeite seu instrumento.



Sérgio Dotta/Arquivo da Editora

2

## Reco-reco

Sérgio Dotta/Arquivo da Editora



**Material:** uma garrafa plástica pequena que tenha ranhuras e um lápis ou uma vareta de bambu.

1



Sérgio Dotta/Arquivo da Editora

Para tocar o reco-reco, passe o lápis ou a vareta de bambu na lateral da garrafa. Se preferir, enfeite seu instrumento.

2

2. Siga o passo a passo para fazer o instrumento que você escolheu. Quando estiver pronto, experimente o som que ele produz.

### Dica

- Se fizer o agogô ou o djembê, note que o som varia de acordo com o tamanho dos copos ou dos galões de água. Os copos e os galões maiores vão soar mais grave, e os menores, mais agudo.

### Para ler

**A mbira da beira do rio Zambeze**, de Décio Gioielli. São Paulo: Salamandra, 2008. O livro conta a história de um instrumento criado pelo povo xona, no Zimbábue, na África.

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Estudando o ritmo

1. A atividade seguinte pretende introduzir a compreensão sobre o pulso e o ritmo por meio do método de educação musical *O Passo*, criado por Lucas Ciavatta, em 1996. Para isso, é fundamental que você introduza o movimento d'O Passo quaternário apresentado pelo método. Para mais informações acesse: <[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)> (acesso em: 19 dez. 2017).
2. Nesta etapa, é importante dar tempo para que todos os estudantes consigam andar juntos, fazendo o movimento d'O Passo quaternário, como sugerido pelo método *O Passo*. Você pode encontrar vídeos de referência desse movimento no site indicado ou no canal oficial do Instituto d'O Passo no YouTube, no link: <[https://www.youtube.com/watch?v=PJb\\_vzqncCg](https://www.youtube.com/watch?v=PJb_vzqncCg)> (acesso em: 2 jan. 2018). Se necessário, observe os estudantes individualmente e em pequenos grupos para que se acostumem a andar olhando para o pé dos colegas. Esse movimento é o que garante a marcação comum do pulso, por isso é tão importante que todos andem juntos. Caso haja mais de um aluno canhoto na turma, coloque-os lado a lado para se ajudarem com a questão da lateralidade.
3. Organize a turma em dois grupos. Pode colocar os grupos um de frente para o outro ou em roda, de acordo com a organização da sala.
4. Com toda a turma fazendo os passos indicados, ensaie o grupo que bate palmas em sintonia com o pé forte e em seguida o grupo que bate palmas em sintonia com o pé fraco. Peça aos dois grupos que façam os movimentos ao mesmo tempo. Uma boa estratégia é diferenciar as palmas. Assim, peça que o grupo associado ao pé forte bata palmas graves, e o grupo relacionado ao pé fraco bata palmas agudas.
5. Troque os grupos para que todos tenham a oportunidade de consolidar essa lateralidade. Para desafiar os estudantes, você pode avançar sobre o conceito de andamento. Nesse caso, brinque de mudar o andamento durante a execução. Para isso, basta você se posicionar no centro da roda de forma que todos

## Estudando o ritmo

1. Com a ajuda do professor ou da professora, você vai aprender um novo movimento corporal. Com ele, você vai compreender o pulso e o ritmo indicados nas próximas etapas.
2. Esse movimento é composto de quatro passos. Você deve colocar seu pé "forte" à frente (o pé direito para os destros e o pé esquerdo para os canhotos), depois o pé "fraco" ao lado do pé forte, o pé forte atrás e o pé fraco ao lado do pé forte novamente. Veja o exemplo abaixo.



3. Agora que você já sabe o movimento, vai aprender um ritmo com palmas. Com a ajuda do professor ou da professora, organizem-se em dois grandes grupos.
4. Um grupo deve bater palmas sempre em sintonia com o pé forte e o outro grupo sempre com o pé fraco. Aguarde a contagem do professor ou da professora.
5. Quando a atividade ficar fácil, os grupos devem trocar. Assim, quem batia palmas em sintonia com o pé forte passa a bater palmas em sintonia com o pé fraco e vice-versa!

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

vejam os seus pés. Comece a andar mais rápido ou mais devagar e peça aos estudantes que acompanhem seu movimento. Existe, ainda, a possibilidade de propor que um dos estudantes substitua você em uma segunda rodada e guie o restante dos colegas, variando o andamento gradualmente.

## Tocando os instrumentos

1. Se achar pertinente, o grupo proposto na etapa anterior pode ser mantido, mas também é

interessante deixar que a turma se reorganize, se todos preferirem. Não é necessário que cada aluno toque o instrumento que construiu, mas é fundamental que todos tenham cuidado com todos os instrumentos.

2. Certifique-se de que, mesmo com os instrumentos, todos os estudantes estão andando juntos. Caso necessário, ensaie mais uma vez os grupos em separado, como fizeram na etapa anterior. Vale ressaltar que, no caso do agogô, ►►



## Tocando os instrumentos

1. A turma deve continuar dividida em dois grupos. Um grupo vai tocar reco-reco e o outro vai tocar djembê e agogô.
2. O reco-reco deve ser tocado no momento do pé forte, enquanto o djembê e o agogô devem ser tocados no momento do pé fraco.
3. Vamos cantar uma música com esse ritmo? Que tal a canção que vocês usaram para reconhecer o pulso na seção anterior?



Sérgio Dantas/Arquivo da Editora

### Dica

- Fazer o movimento do passo é o que vai ajudar você a não se perder em relação ao restante da turma. Se você se perder, não tente andar e bater palma ou tocar ao mesmo tempo. Pare por um instante, olhe para os pés do colega ao lado e acerte seu movimento com o dele.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Neste bloco, você conheceu alguns instrumentos musicais e aprendeu a classificá-los. Você também investigou e experimentou o modo como o corpo pode servir de referência para a compreensão do ritmo de uma música. Agora, reflita sobre estas questões.

- Você sabia que podemos conhecer histórias de povos e culturas por meio do estudo de instrumentos musicais? Você conhece mais alguma história relacionada a um instrumento musical? **A**
- Você já tinha visto o djembê, o agogô ou o reco-reco em alguma prática musical? Em qual? **B**
- Como foi tocar uma música seguindo o movimento corporal? Você conseguiu se manter no pulso? **C**

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- » sugerimos que as batidas do ritmo aprendido possam se revezar entre os copos que são as bocas do instrumento. Assim, sugerimos duas batidas na boca aguda e em seguida duas batidas na boca grave.
3. Por fim, recupere com os estudantes a canção que usaram para compreender a noção de pulso na seção **Como é feita essa arte?**, ou utilize a cantiga “Ciranda Cirandinha”, que é uma música em ritmo quaternário. Inicial-

mente apenas cante a canção começando logo antes do 3º tempo, ou seja, do pé forte chegar atrás. Cante com todos se movimentando conjuntamente e marcando o pulso da música com o movimento de *O Passo*. Em seguida peça que o grupo que toca no pé forte comece a tocar enquanto canta (reco-reco). Faça algumas execuções dessa forma. Por fim, inclua o grupo que toca no pé fraco (djembê e agogô).

## Hora da reflexão

- A. Recupere com os estudantes a história da escravidão do povo africano, a qual aprenderam estudando o berimbau. Os estudantes podem contribuir com exemplos de outros instrumentos, como flautas ou tambores de origem indígena, tambores *taiko*, de origem japonesa, entre outros instrumentos ligados à história de um povo ou a uma cultura específica.
- B. Caso algum estudante relate sua experiência, pergunte a ele o contexto em que viu esses instrumentos e se foi no espaço de um teatro ou sala de concerto. Discuta com a turma as razões pelas quais acham que os instrumentos de percussão não estão nos palcos, mas são mais comuns em manifestações populares. Caso os estudantes nunca tenham visto os instrumentos, apresente vídeos ou mostre fotos em que apareçam e compare-os com aqueles que construíram.
- C. Pontue para os estudantes que não se perder no passo é não se perder no pulso, e isso é fundamental. Discuta com eles a necessidade de usar os movimentos do corpo a fim de que todos explicitem o mesmo pulso e assim possam tocar cada grupo o seu ritmo.

### Sugestão

- Obra sobre o método *O Passo*: CIAVATTA, L. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

### Vamos começar

O objetivo desta atividade é oferecer aos estudantes a oportunidade de observar os próprios movimentos e refletir sobre as possibilidades expressivas dos movimentos cotidianos, como base possível para a criação em dança. Uma maior reflexão sobre a relação entre nossos movimentos cotidianos e a prática da dança pode ser encontrada nas obras de Rudolf Laban.

Na atividade, os estudantes podem fazer uma cena simples, mas devem procurar ter clareza das ações executadas por cada um. Se eles tiverem dificuldade, recomende que pensem em coisas simples, como uma brincadeira que eles façam todo dia. É mais interessante pensar em coisas que eles possam realmente fazer no momento da apresentação. Se na turma houver crianças com alguma deficiência física ou limitação de movimento, incentive-as a trabalhar dentro de suas possibilidades e resalte que todo movimento é válido.

Converse com os estudantes sobre a importância de prestar atenção às cenas dos colegas. Alguns talvez fiquem ansiosos para anotar os verbos e, com isso, podem ficar dispersos. Você pode, depois de cada cena, fazer perguntas para verificar se quem estava assistindo entendeu o que aconteceu. É sempre bom que quem realizou a cena escute os comentários de quem assistiu: muitas vezes a cena está clara somente para quem fez. Escutar os comentários dá ao grupo que apresentou a cena a dimensão do espectador. Essa é uma noção importante para que os estudantes entendam que a linguagem da cena se articula sempre para um espectador, considerando um ponto de vista externo à cena. O exercício de imaginar este ponto de vista é um dos aprendizados importantes em qualquer linguagem artística.

## DANÇA

# Movimentos e histórias

### Vamos começar



Pense nos movimentos que você faz todos os dias. De quantos movimentos, gestos e ações você consegue se lembrar? Eles são lentos, rápidos, grandes, pequenos, repetitivos?

Os movimentos têm qualidades muito diferentes e, quando prestamos atenção neles, fica mais fácil descrevê-los e analisá-los. Muitas vezes nem nos damos conta dos movimentos que fazemos todos os dias! Mas na linguagem da dança é diferente. Dançar tem a ver com perceber os movimentos do corpo, pensar sobre eles e organizá-los para expressar uma ideia, uma sensação ou um sentimento.

Agora, vamos fazer uma atividade para entender como os movimentos podem expressar ideias e ajudar a contar uma história.

32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Conte com os estudantes os verbos anotados durante as cenas e ajude-os a perceber os verbos que mais se repetiram e a relacioná-los com os movimentos feitos em cada cena: isso pode ser muito útil para a discussão sobre como é possível realizar uma mesma ação de maneiras diferentes, usando movimentos diferentes. Chame a atenção também para os verbos que não forem citados. Existem pequenas ações que muitas vezes passam despercebidas, como olhar, escutar, pegar, parar, pensar, etc.

## Movimento em foco

1. Forme um grupo com mais quatro colegas e pensem em cenas do cotidiano, como uma brincadeira ou algo que vocês façam todos os dias.
2. Escolham uma dessas cenas para apresentar à turma. Para isso, combinem os movimentos que cada um deverá fazer e ensaiem. Não vale falar! Só deve haver gestos e movimentos.
3. Prestem atenção à apresentação de cada grupo. Depois, anotem no espaço abaixo os movimentos e gestos que vocês viram. Usem somente verbos, por exemplo: andar, pegar, olhar, escutar. Mas só vale anotar depois que a cena acabar!

### Verbos de movimento

---

---

---

---

4. Quando todos os grupos tiverem apresentado suas cenas, compare os verbos anotados por todos. Qual foi o verbo que mais se repetiu? Houve muitas diferenças entre as anotações?

### Dicas

- Ensaie a cena. Não fique apenas pensando nela, sem testá-la antes da apresentação.
- Nos ensaios, preste atenção no lugar de cada um dos colegas, nos movimentos combinados e na sequência em que os movimentos são feitos. Todo mundo deve saber o que acontece em cena.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Para terminar, converse com os colegas e o professor ou a professora sobre as perguntas a seguir.

- Qual das cenas apresentadas mais chamou sua atenção? Havia algo de interessante nos modos de se movimentar? **A**
- Você acha que esses movimentos cotidianos podem ser usados na dança? Por quê? **B**

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestões

- LABAN, R. *Dança moderna educativa*. São Paulo: Ícone, 1990. Neste livro é possível encontrar uma reflexão de Laban sobre as bases para seu pensamento relacionado a educação do movimento e sua relação com a dança. Ele também apresenta dinâmicas e atividades para diferentes idades segundo os princípios do sistema de Laban.
- MARQUES, I. *Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban*. Sala Preta, ECA/USP, n. 2, ano I. O artigo de Isabel Marques, disponível na internet, apresenta e contextualiza o pensamento de Rudolf Laban e aponta sua importância no contexto da educação escolar.

## Hora da reflexão

- A. Peça aos estudantes que pensem nas cenas apresentadas pelos outros grupos, sem considerar a cena que apresentaram. A ideia é que reflitam como espectadores. Aproveite para pedir que apontem alguns movimentos usados na cena mencionada e digam que efeitos eles tiveram na apresentação, ou seja, se tornaram a história mais divertida, mais séria ou mais ágil, por exemplo.
- B. Aproveite para conversar com os estudantes sobre a visão que eles têm da dança. De forma geral, a dança é uma arte muito presente na vida das crianças, embora muitas vezes não seja considerada como tal. Para ajudá-los a pensar sobre isso, você pode perguntar, por exemplo, se eles gostam de dançar, se já viram algum espetáculo de dança e como foi essa experiência. O objetivo não é exigir que falem sobre técnicas ou conceitos de dança, mas sim fazer um levantamento das vivências da turma.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

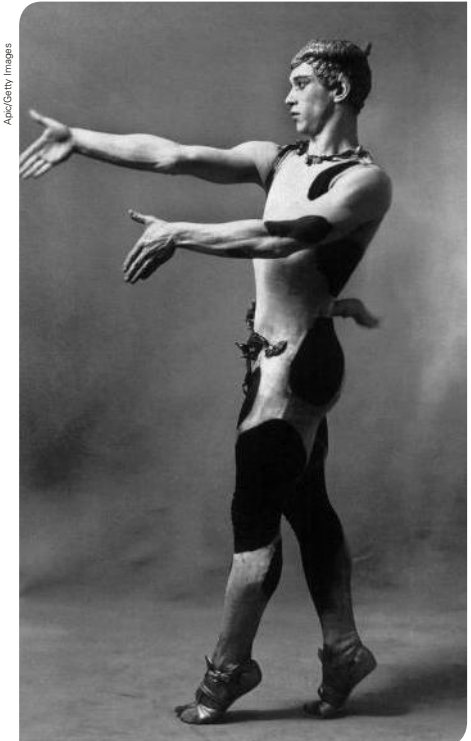
### Que arte é essa?

#### De olho na arte

1. Incentive os estudantes a observar as imagens com atenção antes de responder às perguntas.
2. Aproveite esse momento para observar quais os critérios utilizados pelos estudantes para falar de dança. Eles percebem um corpo organizando movimentos? Eles comparam as posições que aparecem na imagem com as de outras danças que conhecem? Dessa forma, é possível perceber as ideias que eles articulam quando pensam em dança.
3. Na descrição da posição, tente orientar o olhar dos estudantes para a maneira como o corpo do bailarino se organiza (joelho dobrado, perna esticada, cabeça para cima, mãos abertas, etc.) e como ocupa o espaço em que se coloca (neste caso, sempre lateralizado em relação ao observador).
4. As fotos não apresentam uma sequência de movimentos, mas apenas momentos capturados de forma estática, por isso é muito importante que os estudantes pensem nos possíveis movimentos que levariam de uma posição a outra. A intenção não é exigir que os estudantes adivinhem como Nijinsky se movimentava, mas abrir espaço para que imaginem as possibilidades de movimento. Esse exercício de imaginar o movimento está intimamente ligado ao entendimento do funcionamento da dança e será útil a eles na realização das suas próprias cenas.

## Que arte é essa?

### O balé de Nijinsky



Vaslav Nijinsky em dois momentos do espetáculo **A tarde de um fauno**, em Paris, na França, em 22 de janeiro de 1912.

#### De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as fotografias e converse com os colegas e o professor ou a professora sobre as questões a seguir.

1. O que mais chama sua atenção nessas imagens? **A**
2. Você diria que Nijinsky está dançando? Por quê? **B**
3. Como você descreveria as posições em que ele aparece nas fotos? **C**
4. Você consegue imaginar que movimentos levam o bailarino de uma posição a outra? **D**

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Nas fotos da página ao lado, vemos o bailarino e **coreógrafo** russo Vaslav Nijinsky (1889-1950), um dos responsáveis por transformar a dança de sua época.

Filho de bailarinos poloneses, começou a dançar aos 4 anos de idade. Estudou balé no Teatro Imperial da Rússia, em uma época em que esse tipo de dança seguia uma série de regras muito rígidas. Começou a dançar profissionalmente aos 18 anos e ficou famoso pela grande habilidade técnica.

Nos espetáculos que ele mesmo coreografou, destacou-se pela criatividade. A peça **A tarde de um fauno**, apresentada pela primeira vez em 1912, é um exemplo disso. Em sua criação, Nijinsky trabalhou os movimentos de forma muito diferente dos padrões da época. Observe novamente as imagens da página ao lado.

As roupas e as posições do bailarino procuram representar um **fauno**, personagem principal do espetáculo, que contava uma história inspirada na mitologia da Grécia e da Roma antigas.

Mas por que Nijinsky fazia esses movimentos durante o espetáculo para contar essa história?

Para pensar sobre isso, compare as figuras do vaso na foto abaixo com as posições do bailarino. O que você percebe?

**coreógrafo:** profissional que faz coreografias, ou seja, sequências de movimentos que compõem uma dança.  
**fauno:** ser mágico, metade homem, metade bode, que protege os pastores e seus rebanhos.



Pintura em vaso grego de cerca do século 7 a.C.

Quando Nijinsky criou a dança de **A tarde de um fauno**, ele se baseou nas pinturas dos vasos gregos, em que as pessoas são representadas de perfil (de lado).

Assim, ele organizou todos os movimentos da dança para que as cenas lembrassem as pinturas de vasos como esse. Todos os bailarinos deviam se mover como se fossem figuras em um vaso da Antiguidade. E isso era um grande desafio!

35

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Vaslav Nijinsky

Considerado um dos maiores bailarinos de todos os tempos, Nijinsky (1890-1950), nascido na Polônia, começou a dançar aos 4 anos de idade, em apresentações com seus pais, também bailarinos. Após o abandono do pai, mudou-se com a mãe para São Petersburgo, na Rússia. Aos 10 anos, iniciou seus estudos na escola de balé do Teatro Imperial. Em 1909, viajou para Paris com a companhia de balé de Sergei Diaghilev, na qual obteve reconhecimento internacional por sua técnica extraordinária. Revolucionou o balé no início do século XX, em suas propostas como bailarino e coreógrafo, consideradas muito ousadas para a época. Em 1919, aos 29 anos, foi acometido pela esquizofrenia, que o levou a se afastar da dança. A esquizofrenia manifestava-se em Nijinsky, principalmente, pela desordem de pensamento, conforme pode ser visto nos escritos de seu diário, publicado anos mais tarde. Passou por inúmeras clínicas psiquiátricas até morrer aos 60 anos.

As mitologias grega e romana fazem parte de muitas histórias, filmes e desenhos animados do universo infantil. Pergunte aos estudantes se sabem algo sobre o assunto e tente mostrar como as referências desse conjunto de mitos estão presentes e são reinterpretadas de muitos modos na cultura popular.

Explique aos estudantes que as civilizações grega e romana são muito antigas e são consideradas elementos fundadores do que hoje se conhece como cultura ocidental e que é por isso que muitas vezes temos mais contato com a mitologia desses povos. Reforce que isso não significa que uma mitologia seja mais ou menos importante do que a de outras culturas.

### O que é mitologia?

Muitos povos antigos buscavam compreender o mundo a partir dos mitos, histórias geralmente baseadas em tradições e que procuravam explicar os mais diversos aspectos da vida. O conjunto dessas histórias é chamado de mitologia.

As mitologias grega e romana são conhecidas em todo o mundo, mas existem mitos em todas as culturas. Muitos povos interpretam o mundo de acordo com seus próprios mitos.

Reprodução de pintura da Grécia antiga originalmente feita em argila. À esquerda está representado um centauro, outro dos seres da mitologia grega, meio homem, meio cavalo.



Ao integrar várias linguagens artísticas, como artes visuais, dança e teatro, Nijinsky e outros artistas de sua época começaram a repensar os passos tradicionais do balé, modificando essa arte.

Todas essas transformações marcaram a história da dança, mas nem sempre foram bem aceitas pelo público. Em 1912, quando estreou, o espetáculo **A tarde de um fauno** desagradou a muitos.

Mesmo assim, o espetáculo teve grande importância, já que abriu novos caminhos para a dança. Hoje em dia, percebemos a relevância dessas transformações para que as artes cada vez mais se relacionem com nosso mundo.

**A tarde de um fauno** foi inspirado em um poema do francês Stéphane Mallarmé (1842-1898) e usava a música do compositor, também francês, Claude Debussy (1862-1918). A música e o poema tinham o mesmo nome do espetáculo e também apresentavam novos caminhos para a arte.

Programa para a estreia da peça **A tarde de um fauno**, de Vaslav Nijinsky, no Théâtre du Châtelet, em Paris, França, em 29 de maio de 1912. Ilustração do pintor e cenógrafo russo Léon Bakst.



36

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestões

- NIJINSKY, R. *O diário de Nijinsky*. São Paulo: Rocco, 1985.  
Escritos do diário de Nijinsky organizados por Romola de Pulszky, que foi casada com o bailarino. Nos escritos é possível perceber a alternância entre a lucidez e o delírio, como efeito da manifestação de seu distúrbio.
- POUZADOUX, C. *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.  
Histórias da mitologia grega apresentadas com linguagem simples para as crianças.
- *Prélude à l'après-midi d'un Faune*, de Claude Debussy.  
Poema sinfônico baseado no poema de Stéphane Mallarmé e utilizado por Nijinsky no espetáculo *A tarde de um fauno*.

## ■ Como é feita essa arte?

### Organização de movimentos



Vaslav Nijinsky dançando como o fauno, no espetáculo **A tarde de um fauno**, 1912.

Vimos que uma das preocupações da dança é organizar os movimentos que serão apresentados em cena. Para isso, o artista precisa ter em mente a história que vai contar.

A primeira cena do espetáculo **A tarde de um fauno**, por exemplo, contava a seguinte história.

Numa pequena colina, um fauno está dormindo. Surgem algumas **ninfas**, que dançam e atraem a atenção dele. Uma das ninfas balança um lenço enquanto dança. O fauno persegue as ninfas, que fogem e saem de cena. Apenas a ninfa principal, que estava com o lenço, permanece no palco. Os dois dançam até que ela também foge, deixando o lenço aos pés do fauno, que fica sozinho olhando fascinado para o objeto.

Você percebeu quantos movimentos são sugeridos nessa pequena cena? No espetáculo que estudamos, Nijinsky utilizou técnicas do balé e criou movimentos inspirados nos vasos gregos para contá-la. Porém, essa história poderia ser contada com outros movimentos. Há muitas maneiras diferentes de organizar movimentos para transmitir histórias, pensamentos e emoções.

**ninfa:** divindade da mitologia greco-romana. Mora nas florestas e está ligada aos elementos da natureza.



### Passando pelo passado

O balé é uma dança que se originou na Europa, durante os séculos 15 e 16, principalmente nas regiões em que hoje se encontram a Itália e a França. Nessa época, os reis europeus incentivavam o desenvolvimento de atividades artísticas nos palácios.

Nas apresentações de balé desse período, o que mais importava eram as histórias e as músicas. Apenas no século 18 o movimento e a dança passaram a ser os elementos centrais desses espetáculos.

A partir do século 20, o balé passou por muitas outras mudanças e, hoje, envolve diversas técnicas e formas de movimentação.

37

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestões

- HOMANS, J. *Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Portugal: Edições 70, 2012. Um dos melhores e mais detalhados estudos sobre a história do balé.
- MONTEIRO, M. *Noverre: cartas sobre a dança*. São Paulo: Edusp, 2006. Apresenta e contextualiza o pensamento de Jean-George Noverre (1727-1810) e sua importância para a transformação do balé da corte para o balé de ação, integrando a técnica clássica a novas propostas expressivas.

### Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR09).

### Como é feita essa arte?

Se possível, escutar a música de Debussy, *Prélude à l'après-midi d'un faune*, com a turma. A música também pode ser usada na atividade proposta mais adiante, na seção **Vamos experimentar**.

A lógica de "contar uma história" pode aproximar o entendimento da dança ao teatro. Procure valorizar, também, as diferenças entre essas duas linguagens.

Podemos perceber a importância do conceito de **ação** para Noverre na transformação da dança e na busca pela autonomia dela como uma linguagem artística completa. Em sua Carta 10, ele valoriza a ação capaz de tornar o movimento expressivo em detrimento da técnica esvaziada:

O que eu disse, Senhor, é que a dança é composta demais, que seus movimentos simétricos de braços são por demais uniformes para que possa apresentar quadros que tenham verdade, expressão e naturalidade. Se quisermos aproximar nossa arte da verdade, seria necessário preocuparmo-nos menos com as pernas e dar mais atenção aos braços, abandonando as cabriolas em nome do interesse pelo gesto; fazendo bem menos passos difíceis, representando com a fisionomia, sem tanta força, ao contrário, com mais espírito; afastando-se com graça das regras estreitas da escola; seguindo as impressões da natureza; dando mais alma e ação à dança para que possa tornar-se mais interessante. [...] Ação em matéria de dança é a arte de transmitir à alma dos espectadores nossos sentimentos e nossas paixões por meio da expressão viva dos movimentos, dos gestos e da pantomima.

NOVERRE em sua Carta n. 10.  
In: MONTEIRO, M. *Noverre: cartas sobre a dança*. São Paulo: Edusp, 2006. p. 297.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Vamos experimentar

Caso seja possível, reproduza algumas músicas como trilha sonora da atividade. Além de mudar um pouco a dinâmica da sala de aula, elas podem propor um ritmo comum aos estudantes que realizam a ação. Músicas instrumentais podem ajudar muito, pois valorizam o silêncio e a demarcação de início e final de cada cena. *Prélude à l'après-midi d'un faune*, de Claude Debussy, pode ser uma boa opção.

Você pode pedir aos estudantes que mantenham o grupo feito na atividade de sensibilização da seção **Vamos começar** deste bloco ou deixar que montem novos grupos. Se optarem por manter o grupo, eles podem reapresentar a cena feita anteriormente. Neste caso, chame a atenção de todos para o fato de que, na primeira atividade, o foco era a história e que, neste exercício, os movimentos do corpo são o mais importante. Por isso, reforce a necessidade de escolherem uma cena simples para contar. Você pode dar alguns exemplos, se eles tiverem dificuldade: ir para a escola, encontrar um grande amigo, participar de uma festa ou de um jantar.

Incentive os estudantes a realmente experimentar suas ideias. Um bom tempo de ensaio pode ajudar nisso. É apenas na experimentação prática que os problemas de movimentação e de clareza da cena aparecem.

Valorize o trabalho em equipe, evitando que apenas um estudante conduza o grupo. É importante incentivar as ideias de todos e procurar garantir que se sintam confortáveis na realização da proposta. Pode ser que na turma haja alunos mais tímidos e outros mais extrovertidos. Apresentar-se para a turma é um exercício de muita exposição. Um clima descontraído, de brincadeira e de respeito pode ajudar muito.

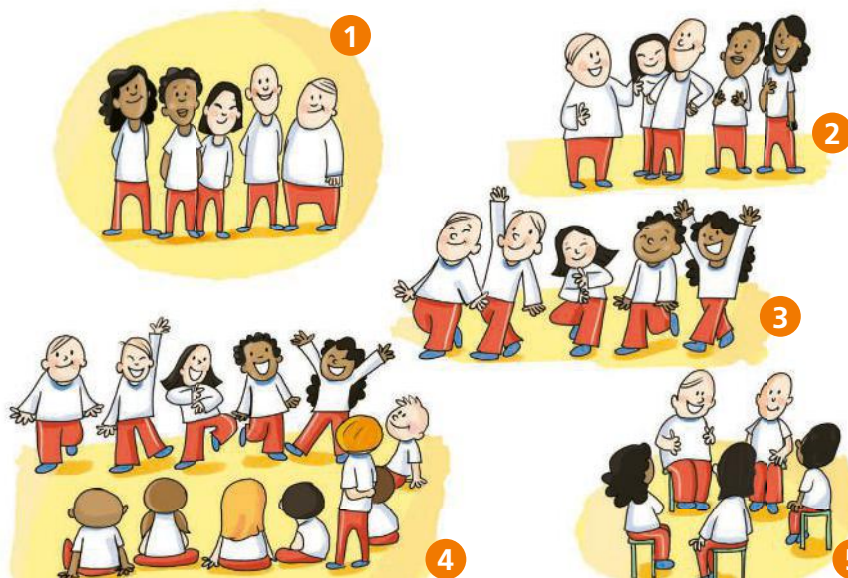
Procure utilizar espaços da escola em que os grupos tenham possibilidade de se movimentar bastante, como

## Vamos experimentar

Chegou a hora de experimentar sua própria dança. Siga as orientações do professor ou da professora e boa experimentação!

### Cena dançada

1. Forme um grupo com mais quatro ou cinco colegas. Conversem e pensem em uma cena para ser contada na linguagem da dança. A ideia é escolher algo simples, porque o objetivo é mostrar a organização dos movimentos. Mas atenção: a cena precisa ter início, meio e fim.



Ilustrações: Bryn Santos e Claudia Marinho/Arquivo da editora

2. Combine com os colegas como será a apresentação e os movimentos que cada um vai fazer.
3. Ensaie todos os passos com o grupo. Também é importante combinar como entrar no espaço da apresentação e como sair dele.
4. Quando a cena estiver bem ensaiada, apresente-a para os outros grupos.
5. Terminadas as apresentações, reúna-se com os colegas do grupo novamente e conversem sobre a realização da proposta. **Respostas pessoais.**
  - Tudo saiu como vocês tinham planejado?
  - Essa apresentação foi muito diferente da primeira que fizeram? Por quê?

38

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

uma quadra ou um pátio. Mais amplitude de espaço pode trazer mais possibilidades para os movimentos e as propostas.

Fazer a mesma cena de várias formas possíveis também evidencia uma questão importante da dança que é a repetição. A repetição pode ser entendida como enfadonha por alguns estudantes, mas é extremamente importante para que eles vejam seu próprio movimento se transformando. Nesta parte da seção, procuramos valorizar a

ação de repetir diversas vezes a mesma ação com desafios diferentes. Caso seja necessário, faça intervenções nas dinâmicas dos grupos a fim de garantir que todos tenham entendido as propostas. Faça pequenos lembretes do tipo: "ainda está rápido", "ainda está muito leve", "cuidado com a linha no chão", etc.



### Dicas

- Para definir os movimentos da apresentação, pense nos verbos que contam a sua cena. Fazer uma lista desses verbos pode ser útil.
- Lembre-se sempre de que a questão principal na dança é a boa realização dos movimentos.

### Transformando a cena

Com o mesmo grupo, refaça os movimentos da cena com alterações de velocidade, força e direção e preste atenção em como eles se transformam. As alterações dos movimentos serão:

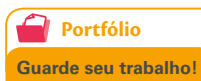
- em um ritmo mais lento que o normal, como se o tempo passasse mais devagar;
- imaginando que os corpos estão muito pesados, com muita dificuldade de sair do chão;
- fazendo todos os movimentos de frente, sem ficar de costas ou de lado para o público;
- fazendo todos os movimentos de lado, como nas imagens de vasos gregos usadas por Nijinsky como inspiração para o espetáculo **A tarde de um fauno**.

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Converse com os colegas e o professor ou a professora sobre as atividades que você acabou de fazer.

- Você teve de fazer mais ou menos força para executar os movimentos em ritmo mais lento?
- Que mudanças você teve de fazer no seu corpo para mostrar o peso? O que você sentiu ao fazer isso?
- Como seu corpo se organizou para manter os movimentos sempre de frente ou sempre de lado? Surgiram movimentos que não faziam parte da cena original?
- Qual das propostas foi mais fácil de executar? E a mais difícil? Todos os colegas de seu grupo têm a mesma impressão?
- As alterações na velocidade, na força e na direção dos movimentos mudaram a percepção da história que estava sendo contada?

Ao final do debate, registre suas impressões sobre a linguagem da dança. Pegue uma folha de papel à parte e use os materiais que preferir. Você pode escrever, desenhar ou pintar!



39

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Hora da reflexão

A ideia central das perguntas do final do bloco é tentar oferecer aos estudantes a oportunidade de perceber aquilo que só o movimento pode contar. Evite entrar na análise das histórias contadas. Elas são muito importantes para que a cena exista, mas a singularidade da dança reside nos modos de organizar o movimento e nas ideias e discussões que eles podem gerar. Pode ser interessante assistir com a turma a vídeos de balé (por exemplo, alguma versão da coreografia de Nijinsky), e procurar fazer um debate sobre as diferenças entre fazer uma cena no teatro e fazer uma cena em dança. Em que essas linguagens são parecidas e em que são diferentes? Que referências os estudantes têm dessas artes? Com base em quais modelos eles comparam as duas linguagens?

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **Teatro:** Elementos da linguagem (EF15AR19).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

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

### Vamos começar

Converse com os estudantes sobre a maneira como eles se vestem em diferentes situações, estimulando a troca de experiências. Assinale que cada pessoa, cada grupo, cada povo tem sua forma de se vestir, e que todas essas formas devem ser respeitadas, não cabendo julgamentos em termos classificatórios de piores ou melhores.

### Observando vestimentas tradicionais

Para que a experiência de leitura e contextualização das imagens aconteça de maneira potente, faça uma leitura coletiva dos textos explicativos que as acompanham. Durante a apreciação das vestimentas, afaste qualquer princípio de hierarquia entre as etnias, as culturas e os países envolvidos. Aqui temos a chance de trabalhar sem preconceitos a capacidade de apreciar e de admirar culturas diferentes daquelas que atravessam o contexto específico da sua realidade escolar. Os exemplos mostram vestimentas tradicionais de diferentes culturas. Isso não significa, no entanto, que as roupas cotidianas não carreguem as marcas da cultura a que pertencem. Comente com a turma a diferença entre as vestimentas cotidianas e as vestimentas tradicionais, utilizadas muitas vezes em dias de celebração.

No momento da abordagem específica das vestimentas do povo ndebele, se julgar oportuno, você pode tratar também das pinturas murais com que esse povo decora suas casas. Se possível, compartilhe com a turma essa importante produção cultural dos ndebele. Mais informações em: <[www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=10](http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=10)> (acesso em: 19 dez. 2017).

Ao realizar a leitura de imagem das vestimentas dos quéchua, comente com os estudantes que eles são, atualmente, o maior grupo indígena do Peru e que

## TEATRO

# O que dizem as roupas

## Vamos começar

Pense nas roupas que você costuma usar em diferentes momentos e situações da sua vida. Por exemplo, como você se veste em casa, na escola ou em festas da região em que vive?

Você sabia que as roupas podem dar pistas sobre o que fazemos, de onde viemos, a que grupos e comunidades pertencemos, entre outras informações? Vamos agora descobrir como pessoas de diferentes lugares do mundo se vestem! Observe as imagens abaixo.



As vestimentas tradicionais do povo ndebele são feitas com muitas cores, formas geométricas e símbolos. A confecção de roupas e **adereços** é uma herança cultural mantida pelas mulheres desse povo que habita regiões da África do Sul e do Zimbábue, na África. A tradição é passada de mãe para filha.

**adereço:** peça ou objeto usado como complemento de uma roupa (colares, brincos, pulseiras, chapéus, entre outros).

Mulheres do povo ndebele com trajes tradicionais na África do Sul em 7 de abril de 2015.

A tecelagem é uma das principais expressões culturais dos quéchua, povo indígena que vive em áreas do Equador, da Bolívia e do Peru. Os tecidos são feitos à mão e as estampas são muito coloridas. Entre as peças mais comuns, estão mantas, blusas e **chullos** (espécie de touca de lã, como essa que a criança está vestindo na foto).



Tecelã quéchua com sua filha em Cuzco, Peru, em 3 de julho de 2015.

40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

muitos de seus costumes fazem parte da matriz cultural desse país. Historicamente são identificados como descendentes do Império Inca, civilização que se consolidou na América Andina por volta do século XIII e dominava grande parte desse território antes da chegada dos europeus.

Conduza a conversa final com a turma retomando as perguntas desta página. Explore as características materiais das roupas apresentadas nas imagens. Como é o modo de vestir dessas culturas? Quais são

as cores que chamam mais atenção? Quantas camadas de roupas essas pessoas parecem estar vestindo? Explore também a ideia de que a identidade cultural e étnica se reflete nas roupas que usamos. Se houver estudantes que queiram contribuir com a conversa, peça que descrevam algumas características culturais das comunidades a que pertencem relacionadas a suas vestimentas.

## Muitas culturas, diferentes jeitos de se vestir

### Observando vestimentas tradicionais

1. As pessoas se vestem de modos diferentes nas diversas partes do mundo. Observe novamente as imagens da página ao lado.
2. Agora converse com os colegas sobre o que você observou. **Respostas pessoais.**
  - Você já conhecia alguma dessas roupas?
  - Qual delas chamou mais sua atenção? Por quê?
  - Você conhece alguma outra vestimenta tradicional? Como ela é?

### Pesquisando as vestimentas de outros lugares

Agora chegou a hora de ampliar seus conhecimentos!

1. Forme um grupo com mais três colegas e escolham dois lugares para pesquisar: uma região do Brasil e uma região de algum outro país.
2. Pesquisem sobre como as pessoas costumam se vestir nos locais escolhidos. Além disso, informem-se sobre:
  - os materiais usados na produção das roupas;
  - a história por trás dessas roupas: quando foram criadas, se são usadas no dia a dia ou em ocasiões especiais, se são usadas por pessoas de todas as idades, etc.
3. Reúna-se com o seu grupo para organizar o material pesquisado e preparar uma apresentação para o restante da turma.
4. Após as apresentações, os grupos devem guardar com cuidado todo o material pesquisado. Assim, a turma vai construir um acervo de referências que poderá ser usado em outras atividades e experimentações.



Filipe Rocha/Arquivo da editora

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final, converse com a turma:

- Quais histórias você e seu grupo descobriram a partir das vestimentas que pesquisaram?
- O que você percebe de diferente entre as roupas que você viu e as que usa no seu dia a dia? E o que percebe de semelhante?
- Você imaginava que existissem tantas formas diferentes de se vestir?



### Pesquisando as vestimentas de outros lugares

Anote na lousa as escolhas de cada grupo e incentive a ampliação da variedade de culturas contempladas na pesquisa. A ideia é não repetir referências para que as pesquisas mostrem o maior número possível de culturas. É importante que você se coloque como mediador caso haja conflitos a respeito do objeto de pesquisa. Se possível, retome conteúdos que a turma investigou nas aulas de História e Geografia, fazendo a ponte entre as diferentes disciplinas.

A pesquisa pode ser feita em uma sala de Informática se a escola disponibilizar esse recurso. Caso contrário, oriente os estudantes a respeito da melhor maneira de pesquisar e comente a importância de usar fontes confiáveis. Para organizar a apresentação, peça que cada grupo selecione três imagens e crie uma legenda para cada uma delas. A legenda deve conter o local onde a vestimenta é utilizada, os materiais para produzi-la e alguma história sobre aquela forma de vestir.

### Hora da reflexão

- Peça aos estudantes que comentem as histórias marcantes que descobriram a partir do estudo de outras culturas. O foco dessa conversa é marcar narrativas que são sensíveis para o imaginário da turma, construindo referências para a produção simbólica das crianças.
- O principal objetivo dessa conversa é demarcar que a forma como nos vestimos é um traço cultural que reproduzimos cotidianamente. Mais do que isso, é esse critério cultural que estabelece formas “bonitas” e “feias”, “adequadas” e “inadequadas” de se vestir. Essa conversa tem como foco essa relativização das formas de vestir das diferentes pessoas, seja dentro da comunidade escolar, seja no dia a dia do estudante, seja nos outros lugares do mundo.
- Conduza a conversa explorando os elementos que mais chamaram a atenção nas roupas, especificamente. O foco aqui é analisar a materialidade e a composição das roupas e dos adereços de cada cultura, despertando a imaginação para a composição de outras formas de vestir.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

41



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

### Que arte é essa?

É possível assistir a cenas do espetáculo *Áfricas*, do Bando de Teatro Olodum, na internet. Faça uma busca em canais de pesquisa de vídeos se tiver interesse.

### De olho na arte

1. Peça qualificações e descrições da leitura visual, evitando juízos de valores vagos como “gostei” ou “não gostei”. Aproveite para retomar com a turma elementos da linguagem teatral com que já possuem alguma familiaridade. Como é a posição do corpo dos atores e das atrizes em cena? Quais são as cores que compõem a cena? O que é possível imaginar da peça?
2. Nesse momento, peça aos estudantes que apontem elementos concretos das roupas e adereços. Oriente-os durante a observação, perguntando como são os tecidos, como acham que são as texturas desses materiais, que adereços são possíveis de reconhecer, de que são feitos, etc. Se possível, anote as respostas na lousa. Se tiverem passado pelo bloco de música desta unidade, alguns estudantes podem apontar que algumas atrizes estão tocando o abê ou xequerê. Nesse caso, explique que os instrumentos estão sendo usados como objetos de cena, ou seja, fazem parte dos adereços da peça.
3. O nome do espetáculo deixa clara a escolha de uma determinada herança cultural na realização da peça. Com isso, é possível traçar pontos de contato com diversos elementos da cultura africana, incluindo as roupas da tradição ndebele, que a turma teve a oportunidade de apreciar e contextualizar na seção **Vamos começar**. Caso outros países e regiões da África tenham sido objetos de pesquisa pelos grupos, esse é um excelente momento de retomar as imagens pesquisadas. O espetáculo *Áfricas* apresenta

## Que arte é essa?

### Os figurinos do espetáculo *Áfricas*



*Áfricas*, espetáculo do Bando de Teatro Olodum, Salvador (BA), 2015.

### De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as fotografias e converse com os colegas.

1. O que chama sua atenção nessas imagens?
2. Cite algumas características das roupas e dos adereços usados pelas atrizes e atores que aparecem nas fotos.
3. Pensando no que aprendeu na seção anterior, você vê semelhanças nessas fotos com alguma das culturas que você pesquisou?
4. Se você fosse fazer uma peça de teatro, com que vestimentas e adereços você representaria a cultura que pesquisou com seu grupo?

42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

lendas e contos de diversas regiões do continente africano. Esse movimento de referência permite estabelecer o gesto criativo aqui investigado, qual seja, partir de culturas tradicionais para compor um figurino, se inspirando nos seus elementos, materiais e histórias.

4. Peça exemplos concretos de como um grupo de teatro poderia se vestir com base nas pesquisas realizadas pelos grupos. Nesse debate, comece a introduzir os conceitos de figurino e adereço.

Como seriam essas roupas? Teriam que cor? Seriam feitas de qual material? Que objetos fariam parte dessa peça? É importante ressaltar que as vestimentas tradicionais nem sempre retratam a cultura de determinado povo na atualidade ou abrangem toda a complexidade da representação de um povo. O figurino, nesse caso, ajuda a formar essa identificação e sua escolha depende muito do objetivo da peça e do público a que se destina.



As imagens da página ao lado são um registro fotográfico de algumas cenas de **Áfricas**, espetáculo infantojuvenil do Bando de Teatro Olodum, de Salvador, Bahia.

Observe as fotografias mais uma vez, prestando atenção nas roupas e nos adereços dos atores e das atrizes. Esses elementos formam o **figurino** do espetáculo. Em **Áfricas**, a herança cultural africana é a base desses elementos, que ajudam a contar a história do espetáculo. Na peça, o continente africano entra em cena por meio de suas histórias, seus mitos e sua religiosidade.



Estátuas de orixás no Dique do Tororó, em Salvador (BA), novembro de 2015.

**ioruba:** grande grupo cultural localizado na África ocidental (sobretudo na Nigéria, em Togo e em Benin), que compartilha a língua ioruba. A cultura ioruba, trazida para o Brasil no período da escravidão, também faz parte da cultura brasileira.

### O que é candomblé?

Entre os séculos 16 e 19, muitas pessoas de diferentes regiões da África foram escravizadas e trazidas para o Brasil. Elas pertenciam a várias culturas e religiões, e quando chegaram aqui criaram novas tradições religiosas com base na herança que carregavam. Uma delas é o candomblé.

Suas práticas se baseiam na ideia de que forças da natureza são divindades, como os orixás, que têm o poder de reger a vida de todos os seres humanos. Essas forças podem se comunicar com as pessoas por intermédio dos líderes espirituais e dos iniciados nessa religião.



Culto no terreiro de candomblé chamado Ilê Axé Alá Obatalandê, em Lauro de Freitas (BA), janeiro de 2014.

A peça apresenta contos e lendas de diferentes povos da África, mostrando como as culturas africanas são ricas e diversas.

Uma das histórias contadas na peça **Áfricas** é o mito **ioruba** de criação do mundo, que faz parte do conjunto de crenças do candomblé. Segundo esse mito, Olorum, o deus supremo, deu a Oxalá, o grande orixá, a tarefa de criar o mundo. Para que pudesse cumprir a tarefa, Oxalá recebeu de Olorum o “saco da criação”, de onde saiu tudo o que utilizou para criar a Terra.

☞ Você conhece outra história de criação do mundo? Como ela é? Você poderia contá-la para a turma? **Respostas pessoais.**

Esclareça aos estudantes que o figurino está presente em produções de diversas linguagens artísticas, como o cinema, a dança e a *performance*.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que existem muitos povos na África, cada um com suas histórias, tradições e particularidades. Retome aqueles que tenham sido pesquisados na seção **Vamos começar** e ressalte sua pluralidade e riqueza cultural. Essa é uma forma de combater a visão que reduz os povos africanos ou afrodescendentes a escravos ou descendentes de escravos, mostrando que essas pessoas – que em determinado ponto da História foram escravizadas e retiradas de seu lugar de origem – se inseriram e se inserem em uma rica cultura, com diversas funções sociais e uma história própria. Comente também que a herança africana é parte importante da cultura brasileira, sendo uma de suas principais matrizes.

### O que é candomblé?

Aproveite a história da criação do mundo para comparar diferentes mitos e crenças da turma. Assim, recolha diferentes histórias de surgimento do mundo de acordo com a religião dos estudantes, anotando na lousa cada história e comparando-as, construindo possibilidades de convívio afetivo e democrático entre as diferentes crenças e culturas.

Sobre a criação do mundo de acordo com o candomblé, sugerimos o *site* do Museu AfroDigital Rio de Janeiro: <[www.museuafrodigital.uerj.br/?work=a-lenda-da-criacao-do-mundo-e-dos-orixas](http://www.museuafrodigital.uerj.br/?work=a-lenda-da-criacao-do-mundo-e-dos-orixas)> (acesso em: 19 dez. 2017).

### Bando de Teatro Olodum

Formado somente por atores e atrizes negras, que muitas vezes enfrentam preconceitos e estigmas, o Bando costuma representar as histórias de vida dos seus integrantes. Por esse motivo, aborda assuntos muito importantes para a sociedade atual, como temas políticos e sociais, focando principalmente no combate ao racismo.

O primeiro espetáculo do Bando, a comédia *Essa é nossa praia*, estreou em janeiro de 1991. A peça, que contava com a participação de 22 atores, revelou a linha de trabalho do grupo, que apresentava pontos de vista sobre a vida sociocultural da cidade de Salvador.

Atualmente o Bando é gerido e produzido pelos próprios atores e por um colegiado: Cássia Vale, Fábio Santana, Jorge Washington, Ridson Reis e Valdinéia Soriano, também atores do grupo.

Com o espetáculo *Áfricas*, o Bando de Teatro Olodum tinha o objetivo de consolidar no imaginário infantil referências da cultura africana em um contexto de formação de opinião e de imaginário eurocêntrico e carente de referenciais africanos sólidos. Por isso é tão importante expor e debater a produção desse grupo na sala de aula. Você pode encontrar mais informações sobre o Bando em: <[www.memorialdeartescenicas.com.br/site/teatro-c2/90-bando-de-teatro-olodum.html](http://www.memorialdeartescenicas.com.br/site/teatro-c2/90-bando-de-teatro-olodum.html)> (acesso em: 19 dez. 2017).

### Atividade oral

Conduza a conversa articulando os elementos que estudamos dos figurinos, perguntando por que os estudantes acham expressiva determinada composição de imagem, chamando sua atenção nesse segundo momento. Explore os conceitos de composição dos figurinos, com suas cores, texturas, camadas, além da relação entre os diferentes figurinos que estão em cena, os quais produzem um todo expressivo.

Aproveite as perguntas para articular os diversos elementos teatrais da imagem, somados ao figurino. A composição das cenas nas fotografias selecionadas é bastante expressiva, sobretudo no que tange à disposição do elenco nas cenas. Explore o conjunto da composição teatral, sempre articulando os porquês de os estudantes julgarem determinada imagem mais expressiva.

### Vamos falar sobre...

É muito importante abordar o tema da intolerância religiosa com os estudantes. Uma sugestão é trabalhar o assunto criando um debate entre eles. Para iniciar, você pode questionar se algum deles já presenciou alguma situação em que tenham identificado esse tipo de intolerância. Estimule-os a compartilhar as vivências e medie a troca de ideias e opiniões sobre o assunto.

Os estudantes devem ter liberdade para se expressar durante o debate, porém, como professor, é seu papel esclarecer e orientar sobre a importância de agir sempre com respeito em relação às crenças de todos.

O Bando de Teatro Olodum foi criado em 1990, em parceria com o Grupo Cultural Olodum. Formado exclusivamente por atrizes e atores negros, ganhou importância na história do teatro brasileiro por lutar contra a discriminação racial e pela valorização da identidade cultural afro-brasileira.

Destacam-se, nessa trajetória de quase 30 anos, os diretores Márcio Meirelles e Chica Carelli, o coreógrafo Zebrinha e o diretor musical Jarbas Bittencourt. Hoje, as peças do Bando são produzidas pelos próprios atores, e a administração é feita de forma coletiva.



Marco Lima/Bando de Teatro Olodum

Cena de *Áfricas*, do Bando de Teatro Olodum, Salvador (BA), 2015.

🗨 Agora que você conhece um pouco mais sobre o Bando de Teatro Olodum, volte a observar as imagens do espetáculo **Áfricas** e converse com os colegas. **Respostas pessoais.**

- Algo novo chama a sua atenção nos figurinos e objetos que o elenco usa nas cenas? De que modo você acha que as informações sobre o grupo e o espetáculo influenciaram nessa nova observação das fotos?
- Pense sobre a forma como os atores estão posicionados no palco nas cenas fotografadas. Você consegue imaginar a história que essas cenas contam?

### Vamos falar sobre...

#### Intolerância religiosa

Você já ouviu falar de intolerância religiosa? Sabe o que isso significa?

Intolerância religiosa é o conjunto de atitudes violentas contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de suas crenças religiosas. É considerada crime de ódio pela Justiça brasileira, mas ainda é comum no país.

Muitas pessoas sofrem violência por seguirem determinada religião, ou mesmo por não terem religião. Mas você pode ajudar a mudar essa realidade. Você já tinha pensado nisso? Tratar os colegas e os conhecidos com respeito independentemente de sua religião, por exemplo, é um caminho para que todos possam conviver em paz.

## ■ Como é feita essa arte?

### Figurino

Figurino é o conjunto das roupas utilizadas em uma produção teatral ou audiovisual, incluindo calçados e demais adereços e objetos. Por exemplo, se um personagem carrega uma pasta em determinada cena, isso faz parte de seu figurino.

O primeiro passo para criar um figurino é pesquisar as origens da história que se quer contar: onde e quando a história acontece, quem são os personagens, seus traços culturais marcantes, entre outros elementos.

Depois de buscar as referências, o figurinista inicia a criação dos figurinos desenhando os **croquis**. Croqui é o nome técnico desse tipo de desenho de planejamento.

Ao desenhar os croquis, é preciso fazer muitas escolhas: cores, materiais, texturas, se a roupa vai ser volumosa, com formas exageradas, ou mais discreta, entre outras. Essas escolhas definem o estilo do figurino. Quando os croquis ficam prontos, o figurino pode ser produzido.

☞ Nas imagens abaixo, você pode ver alguns croquis do figurinista Zuarte Jr. para o espetáculo **Áfricas**. Compare esses desenhos com os figurinos que aparecem nas fotografias da página 42. Que relações você consegue perceber entre eles? **Resposta pessoal.**



Croquis de Zuarte Jr. para o espetáculo **Áfricas**, do Bando de Teatro Olodum.

☞ Você já tinha visto algum croqui antes? Imaginava que os figurinos das peças de teatro e dos filmes eram planejados dessa forma? **Respostas pessoais.**

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- MUNIZ, R. *Vestindo os nus*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.  
Neste livro temos a história do figurino de teatro no Brasil através do relato de diversos figurinistas, que narram seus processos de criação, fazendo um panorama dessa profissão. Acompanhado de inúmeras imagens, o livro mostra a infinidade de formas possíveis de trabalhar com a arte de criar e produzir figurinos e adereços.

### Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Sistemas da linguagem (EF15AR07).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).

### Como é feita essa arte?

Oriente os estudantes durante a comparação entre os croquis e as fotografias. Peça a eles que procurem identificar nos desenhos o estilo que o figurinista escolheu e observem como isso se concretizou nos figurinos.

Incentive os estudantes a compartilhar suas ideias e trabalhe com a turma os elementos concretos da criação de um figurino. Cores, volumes e texturas determinam a forma como o figurino produzirá seu campo expressivo. Os conceitos pesquisados são potentes quando traduzidos de maneira objetiva para o desenho do croqui. Por isso é importante sempre materializar os princípios conceituais aqui explorados.

Comente com os estudantes que em algumas produções há um profissional para cuidar somente da criação e produção dos adereços, chamado de aderecista. No entanto, é comum que o figurinista também planeje e execute os adereços das cenas.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19); Processos de criação (EF15AR20).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Patrimônio cultural (EF15AR25).

## Vamos experimentar

O mais importante no desenvolvimento desta atividade é a elaboração de um figurino que represente uma cultura diferente daquela vivenciada pela turma. Recomende às duplas que se inspirem nos materiais de referência pesquisados. Ressalte que as imagens apresentadas ao longo deste bloco e as imagens desta página, que mostram os croquis e os figurinos prontos, devem servir de inspiração.

Ao acompanhar o trabalho da turma nesta atividade, pergunte o porquê das escolhas de composição dos croquis enquanto as duplas estiverem desenhando. Incentive-as a investir mais na criatividade do que na qualidade técnica do desenho propriamente dito. No desenvolvimento de um figurino, o mais importante são os conceitos envolvidos.

Um jeito interessante de apresentar os trabalhos feitos pela turma é montar um varal na sala e pendurar os croquis. Assim, antes das apresentações, a turma toda pode ver os trabalhos uns dos outros. Durante as apresentações, faça estas perguntas aos estudantes: Por que as roupas têm esses formatos? O que você pensou para escolher as cores na sua composição? De que materiais você imagina que esses figurinos deveriam ser feitos?

## Vamos experimentar

Depois de aprender um pouco sobre figurinos, chegou o momento de colocar a criatividade para funcionar e fazer o croqui do seu próprio figurino.

Antes de começar, veja a seguir mais exemplos de croquis de figurino para teatro e observe como eles se tornaram figurinos reais.

### Para ler

**Que roupa legal!**, de Ruth Walton. São Paulo: Moderna, 2012. Esse livro, cheio de ilustrações interessantes, mostra como as roupas são feitas ao redor do mundo.



Croquis de Kleber Montanheiro para a peça **Sonho de uma noite de verão** e foto de cena da apresentação da peça com os figurinos prontos, em 2008.

46

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



## Figurinos do mundo

1. Escolha alguém para ser seu parceiro na criação de figurinos.
2. Organize com ele os materiais para a atividade. Separem folhas de papel sulfite (tamanho A4), lápis, borracha e material para colorir (lápis de cor, canetinha ou giz de cera).
3. Se quiser, você também pode adicionar enfeites que ajudem no desenho do seu figurino: *glitter*, lantejoulas, papel picado, pedaços de tecido e o que mais sua criatividade sugerir.
4. Com o colega, escolha uma das regiões pesquisadas na seção **Vamos começar** deste bloco e pesquise com atenção o material disponível.
5. Faça uma lista de todos os elementos que chamaram sua atenção no vestuário dessa região: a forma das roupas, as cores, as texturas e os volumes.
6. Partindo dessa lista, você e o colega devem desenhar dois croquis, um para uma vestimenta feminina e outro para uma masculina.
7. Agora é a hora de colorir e enfeitá-los. Use a criatividade e a imaginação na criação das peças!
8. Quando terminarem, apresentem seus croquis para a turma.



## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Neste bloco você conheceu vestimentas de alguns povos, conheceu um pouco da história de quem as usa e explorou a arte de fazer figurinos. Converse agora com os colegas e o professor ou a professora.

- Qual figurino mais chamou sua atenção? Por quê? **A**
- Foi possível reconhecer nos figurinos apresentados a cultura que serviu de inspiração para eles? **B**

47

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- VIANA, F.; PEREIRA, D. R. *Cenografia e figurino para iniciantes*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015.

Este livro introduz a leitura, a contextualização e a produção de figurinos e cenografias para iniciantes, investigando alguns conceitos básicos dessas áreas. O livro nasce da experiência prática dos autores como professores de figurino e cenografia na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

## Hora da reflexão

- A. Conduza a conversa evitando configurar uma disputa sobre qual dupla desenhou o melhor croqui. A ideia não é limitar a reflexão a um recorte técnico de quem desenhou melhor ou simplesmente aferir os gostos pessoais de cada um. Por isso, questione as respostas que se limitem a critérios de gosto, procurando estimular os estudantes a fundamentar suas opiniões de acordo com o que foi visto e debatido ao longo dos estudos.
- B. Espera-se que as características culturais da região pesquisada estejam expressas nos croquis desenhados por cada dupla. Pode ser que essas referências não sejam óbvias: nem todos da turma vão dominar os saberes da cultura da região que escolheram usar como referência. Aproveite para perguntar as características da região escolhida para o trabalho, para que esses conhecimentos sejam compartilhados coletivamente.

## Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

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

Neste bloco, abordamos a relação das pessoas com a cultura de suas comunidades por meio da análise de uma obra do escultor Mestre Didi.

Antes de iniciar a atividade de sensibilização proposta na seção **Vamos começar**, converse com a turma sobre o que significa fazer parte de uma comunidade e procure ajudar os estudantes a identificar as características das comunidades a que pertencem. Ao longo do bloco, pretende-se que eles compreendam que as escolhas e a própria expressão do artista são influenciadas pelo contato que ele tem com os conhecimentos, costumes e saberes das pessoas com que se relaciona.

### Vamos começar

Converse com os estudantes sobre o que caracteriza uma coleção e dê espaço para que falem sobre suas coleções, caso já tenham feito uma. Se necessário, ressalte que uma coleção reúne vários itens de acordo com os critérios estabelecidos por quem coleciona.

Você pode começar a atividade pedindo que os estudantes façam uma lista dos itens que podem integrar a coleção. Se necessário, explique aos estudantes o que são critérios de seleção e oriente a turma sobre a melhor maneira de estabelecer esses critérios. Dependendo do contexto, você pode pedir aos estudantes que tragam os materiais de casa ou pode acompanhá-los durante a coleta do material dentro da escola ou em áreas próximas e de fácil acesso.

Explique para a turma que as fichas de catalogação têm a função de organizar as informações sobre a coleção e facilitar o acesso aos materiais. Comente que esse tipo de registro costuma ser usado em museus ou bibliotecas na organização de acervos. O modelo aqui apresentado é apenas uma referência.

## ARTES VISUAIS

# Esculturas que contam histórias

## Vamos começar

As obras de arte podem ser feitas com os mais diversos materiais. Tintas, tecidos e papel são apenas alguns exemplos do que os artistas podem utilizar para se expressar.

Mas você já parou para pensar que materiais naturais também podem ser usados para fazer arte? Materiais como folhas, pedras e conchas... E por que será que cada artista escolhe usar determinado material?

Vamos fazer uma atividade para conhecer um pouco mais os materiais que você tem disponível na região onde mora.



Se possível, proporcione um momento para os estudantes apreciarem a coleção individualmente. Depois disso, faça uma roda de conversa de que todos possam participar, conversando sobre o que viram e leram.

Além de sensibilizar os estudantes para as obras de Mestre Didi, a coleção de materiais naturais construída nesta atividade pode ser usada como matéria-prima para a atividade proposta na seção **Vamos experimentar** deste bloco. Discu-

ta com os estudantes a melhor forma de armazenar o acervo. Vocês podem, por exemplo, organizar a coleção em caixas de plástico ou de papelão.

## Uma coleção de materiais naturais

Você e sua turma vão montar uma coleção coletiva de materiais naturais, como sementes, galhos, folhas secas, pedras, etc. Para isso, o primeiro passo é conversar com os colegas e decidir quais materiais vão fazer parte dela. O que você escolheria?

1. Procure os materiais na escola, ao redor dela, na sua casa ou mesmo no caminho de casa até a escola. Atenção: o material não deve ser comprado, porque a ideia aqui é trabalhar com o que está disponível nos lugares por onde você passa.
2. Entre o material que coletou, escolha dois itens para fazer parte da coleção.
3. Pense no lugar onde você encontrou esses itens e reflita sobre o que você sente ao passar por ali: Esse lugar é agradável? Com que frequência você costuma passar por ele?
4. Leve os itens que escolheu para a sala de aula e elabore fichas de catalogação desse material. As fichas devem conter as características básicas dos materiais. Veja o modelo:

Coleção de materiais naturais		
Nome do material:		
Dados da coleta:		
Local	Data	Horário
Características físicas:		
Tamanho	Forma	Peso
Cores	Textura	Temperatura
Sentimentos e ideias que o material provoca:		

5. Revise as fichas que você preencheu. Veja se tudo está completo e corrija o que achar necessário.
6. Com os colegas, reúna todo o material coletado em uma mesa ou em um lugar de fácil acesso na sala de aula. Dessa forma, todos vão poder ver a coleção, ler as fichas e conversar sobre suas percepções.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Converse com os colegas e o professor ou a professora sobre a atividade.

- Você já tinha pensado em fazer uma coleção como essa? Durante a coleta e a observação dos materiais naturais, o que mais atraiu sua atenção? **A**
- O que você aprendeu sobre os materiais no exercício de escrever a ficha de cada elemento coletado? Por quê? **B**

**Características físicas:** Valorize a busca de palavras que descrevam os itens pelos mais diversos aspectos. O objetivo da atividade não é estabelecer respostas “corretas”, mas permitir que os estudantes manipulem os materiais e percebam as características dos itens coletados.

Ajude os estudantes a perceber suas diferenças de peso, de forma (redondo, oval, alongado, etc.), de textura (liso, áspero, macio, etc.), temperatura (frio, morno, gelado, etc.), cores, etc.

**Sentimentos e ideias que o material provoca:** Esta é a parte mais difícil da atividade, pois é o momento de exercitar construções simbólicas por meio da associação das características físicas dos materiais coletados a conceitos subjetivos. Seu papel durante esse processo é estimular os estudantes a construir essas associações com base em suas vivências individuais. Esclareça que a divergência de opiniões durante esse processo contribui para o bom aproveitamento da atividade, pois possibilita a troca de ideias e o contato com outras visões de mundo. Por exemplo: uma pedra, seja lisa ou áspera, pode suscitar diferentes impressões dependendo do repertório de cada um, podendo estar associada a diferentes ideias ou sentimentos. Estimule-os a trabalhar com suas lembranças e busque caminhos para ajudá-los a construir, aos poucos, essas associações simbólicas.

### Hora da reflexão

**A.** Possivelmente alguns estudantes colecionam objetos ou materiais; entretanto, diversos podem estar se relacionando com o tema pela primeira vez. Você pode aproveitar para falar sobre coleções (de pessoas, de museus, etc.), abordando que, em geral, as coleções são temáticas e seguem critérios de seleção. Assim, você terá um gancho para falar sobre as semelhanças e diferenças que eles perceberam ao observar e registrar suas impressões e as características dos materiais coletados.

**B.** Estimule o grupo a falar sobre alguns dos elementos da arte (como cores, formas, texturas) e sobre outras características dos materiais, como peso, temperatura, cheiro, de modo que possam ampliar suas formas de abordar esses materiais durante as atividades a serem realizadas posteriormente.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas de linguagem (EF15AR07).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

## Que arte é essa?

### De olho na arte

1. É possível que os estudantes relatem a participação em cultos religiosos, uma vez que o trabalho de Mestre Didi inspira-se nos objetos rituais do candomblé, demonstrando forte ligação com a religião e a cultura afro-brasileira. Seu papel, nesse caso, é dar segurança ao grupo e orientar a conversa para evitar eventuais falas preconceituosas relacionadas às práticas que forem mencionadas. Ressalte que todas as práticas religiosas, assim como a ausência delas, devem ser compreendidas como parte da cultura das comunidades que constituem a sociedade e que todas as suas narrativas devem ser tratadas com respeito.
2. Deixe que os estudantes observem a imagem e apontem livremente os elementos da natureza que conseguirem reconhecer.
3. Destaque a diferença entre os elementos da natureza representados na escultura e os materiais retirados da natureza para a confecção da maquete, como a palha, os búzios e os pedaços de couro tingido. As respostas devem variar dependendo dos conhecimentos prévios do grupo em relação aos materiais que aparecem na maquete. Se a coleção de materiais naturais feita pela turma tiver itens parecidos com os usados na maquete de Mestre Didi, retome-os e ajude os estudantes a estabelecer comparações.
4. Não se pretende com esta questão que os estudantes cheguem a uma resposta "correta". Espera-se chamar a atenção para o fato de que o nome da obra está em uma língua estrangeira e, com isso, estimulá-los a fazer inferências e construir relações de sentido com base na observação da imagem.

## Que arte é essa?

### As esculturas do Mestre Didi



1. **Opa Nila Babá Igi** (O grande cetno do pai das árvores), Mestre Didi, 2003-2004 (escultura, chapa de carbono pintada, varetas de latão e de cobre, conchas de resina, bolas coloridas de resina, jato de areia e tintas, 3,5 m de altura). Parque Escultórico de São Sebastião (SP).

2. **Opa Nila Babá Igi** (O grande cetno do pai das árvores), Mestre Didi, 2003 (maquete feita com búzios, palha, madeira, arame, couro tingido, cola e miçangas, 91 cm x 63 cm x 13 cm).

### De olho na arte

#### Respostas pessoais.



Observe as imagens acima e converse com os colegas e o professor ou a professora.

1. Você já viu alguma escultura parecida com essa? Onde? Como ela era?
2. Que elementos da natureza estão representados nessa escultura e na maquete dela?
3. Com que materiais essa escultura foi criada? E a maquete?
4. Depois de ter observado os detalhes dessa obra, você daria um nome diferente para ela? Por quê?

50

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Depois da etapa de inferência, conte ao grupo que o nome da obra (*Opa Nila Babá Igi*) está em ioruba, língua de origem africana, e poderia ser traduzido em português como "O grande cetno do pai das árvores". Incentive o respeito às tradições culturais e religiosas dos participantes da conversa.

Na página 43 do bloco de teatro, você encontra mais informações sobre o candomblé e, na página 44, uma proposta de debate sobre

intolerância religiosa. Caso o percurso didático escolhido por você ainda não tenha passado por essas informações, é importante usá-las como complemento do trabalho aqui proposto.

Para falar de arte e cultura afro-brasileira, é fundamental levar em conta os aspectos históricos da escravidão. Por isso, pergunte aos estudantes o que eles já sabem sobre o tema e esclareça que o regime de escravidão se estendeu por mais de 300 anos no Brasil, desde o período ►►



A escultura que você observou foi feita pelo artista baiano Deoscóredes Maximiliano dos Santos (1917-2013), mais conhecido como Mestre Didi. Nascido em Salvador, ele foi escultor, escritor e **sacerdote**.

Mestre Didi fazia parte de uma das famílias mais importantes do candomblé, religião afro-brasileira. Seus **antepassados** pertenciam ao povo ketu (ou queto). Originários da região onde hoje se localizam Nigéria e República do Benin, na África, foram trazidos para o Brasil contra a vontade e escravizados.

As histórias, os costumes e os saberes que seus antepassados lhe contaram eram parte importante de seu trabalho artístico, influenciando inclusive na escolha dos materiais que usava para criar suas esculturas.

Uma das características mais marcantes das esculturas de Mestre Didi é justamente o uso de materiais naturais. Podemos observar isso na **maquete** da página ao lado, em que foram utilizados elementos como búzios, palha e couro tingido.

• Elementos não proporcionais entre si

**sacerdote:** líder espiritual, pessoa que cumpre uma função de autoridade em uma religião.

**antepassado:** pessoa que viveu antes de nós e de quem somos descendentes, como pais, avós, bisavós.

**maquete:** miniatura de obra que depois será feita em tamanho maior.



Os búzios são um tipo de concha e costumam ser usados em objetos sagrados ou roupas cerimoniais de diversas religiões africanas e afro-brasileiras.



A palha também é usada em objetos e roupas relacionados às religiões africanas e afro-brasileiras. Geralmente é extraída das folhas de palmeiras. Para obter palha como na foto ao fundo, é preciso colher folhas novas, separar as nervuras, limpá-las e deixá-las expostas ao sol para secar.

No candomblé, a religião de que Mestre Didi era sacerdote, os búzios podem simbolizar o poder de gerar novas vidas, a riqueza ou o conhecimento dos antepassados. A palha pode representar uma árvore, que seria o símbolo do poder dos antepassados de todas as pessoas: nossos pais, avós, bisavós, tataravós e todos os que vieram antes de nós.

🗨️ Você já conhecia algum desses materiais? Já tinha visto materiais como esses em obras de arte? **Respostas pessoais.**

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶▶ colonial até o final do Império. Seria interessante abrir espaço para uma conversa sobre o papel da cultura e das manifestações artísticas na resistência a esse processo e também sobre o papel dos africanos e afro-brasileiros na formação da cultura nacional.

### Atividade oral

O trecho que fala sobre materiais e simbologias busca garantir que os estudantes compreendam

as associações entre um material e as ideias em torno dele.

Oriente-os durante a reflexão, chamando a atenção deles para o contexto de produção da escultura e sua relação com a crença religiosa de Mestre Didi.

## Mestre Didi

Nascido Deoscóredes Maximiliano dos Santos, foi artista e escritor, dedicando-se especialmente à escultura e à cultura afro-brasileira. Desde menino, criou objetos utilizados em rituais religiosos; aprendeu a usar materiais naturais, objetos e a simbologia das formas e cores com os mais antigos de sua comunidade. Entre 1946 e 1989, publicou livros sobre a cultura afro-brasileira. Em 1966, viajou para a África ocidental para pesquisar as semelhanças e as diferenças entre a cultura afro-brasileira e a dos países africanos visitados, a serviço da Unesco. Nas décadas de 1960 a 1990, foi colaborador e membro de institutos de estudos africanos e afro-brasileiros, tendo sido consultor de instituições nacionais e internacionais dedicadas ao tema.

## Sugestão

- COUTINHO, C.; ORLOSKI, E. *Mestre Didi: arte ritual*. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – Material Instituto Arte na Escola; autoria; educativo para professor-propositor; 46). Disponível em: <[https://artenaescola.org.br/uploads/dvdteca/pdf/arq\\_pdf\\_28.pdf](https://artenaescola.org.br/uploads/dvdteca/pdf/arq_pdf_28.pdf)> (acesso em: 12 out. 2017).

O material de apoio ao professor aborda a produção de Mestre Didi, a partir do filme *Mestre Didi – arte ritual*, produzido pela Rede SescSenac de Televisão em 2000, na coleção *O mundo da Arte*.

São abordados os temas da simbologia de materiais naturais e o uso das cores, as relações entre arte e religião, a importância da produção de Mestre Didi na cultura afro-brasileira e dessa cultura em seu trabalho.

Neste momento você pode retomar com os estudantes o exercício de associação das características físicas dos materiais naturais a conceitos subjetivos que foi feito na seção **Vamos começar**. Dessa forma, os conceitos de representação e símbolo podem ficar mais concretos para eles. Você também pode perguntar se já ouviram falar em símbolos e pedir que deem exemplos. Caso a turma tenha dificuldade, apresente um exemplo próximo do cotidiano deles. Uma possibilidade é mostrar o desenho de um coração vermelho e pedir que digam o que representa. Em geral, corações simbolizam o amor, que é um sentimento e, portanto, não tem forma.

Possibilite que os estudantes que tenham alguma relação com a cultura afro-brasileira relatem um pouco sobre sua experiência, caso conheçam esses orixás e as suas histórias. As narrativas pesquisadas são essenciais para que o grupo possa conversar sobre as ideias que construíram ao longo do tempo em relação à cultura afro-brasileira. Estudantes que vivenciam uma religiosidade ligada aos conhecimentos presentes na escultura podem trazer suas experiências, assim como estudantes que desconhecem esse conjunto de práticas culturais têm a chance de desconstruir possíveis preconceitos. As aulas de Arte podem contribuir muito para fortalecer os processos de ressignificação, com respeito e afeto.

O nome da escultura e da maquete que vimos na página 50 é o mesmo: **Opa Nila Babá Igi**. Esse nome está em ioruba, língua de origem africana, e é traduzido para o português como “O grande cetro do pai das árvores”.

O cetro é um bastão que costuma indicar que seu dono é a pessoa mais poderosa dentro de um grupo. Na escultura de Mestre Didi, o cetro homenageia Ossaim, uma divindade do candomblé que tem muito conhecimento sobre todas as plantas da natureza que podem ser usadas como remédio contra doenças. Na escultura, Ossaim aparece na forma de uma ave.

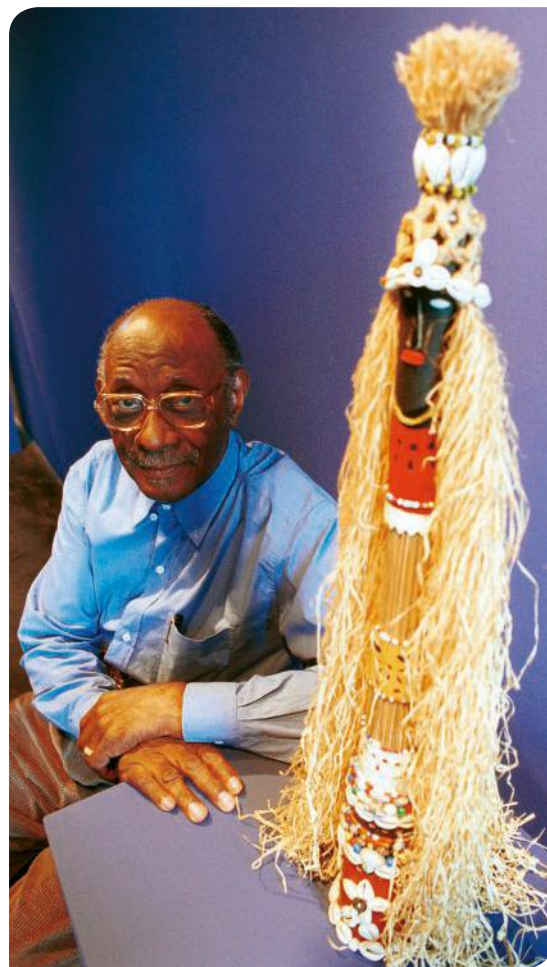
Mas Ossaim não está sozinho na escultura de Mestre Didi: a cobra com o arco-íris pintado no corpo é Oxumaré, irmão de Ossaim. Oxumaré é a divindade que faz acontecer as transformações na vida das pessoas.

Você já ouviu alguma história sobre Ossaim e Oxumaré? O que podemos pensar sobre um irmão curar e o outro transformar a vida das pessoas? Será que eles ajudam alguém em suas histórias?

🗨️ Relembre o que você conversou com os colegas sobre o nome dessas obras. Saber sua origem mudou de alguma forma o que você respondeu? Por quê?

**Respostas pessoais.**

Mestre Didi ao lado de uma de suas esculturas na exposição que realizou na Galeria São Paulo, na cidade de São Paulo (SP), em 30 de maio de 2000. Essa escultura é feita de manto de palha, cabaça, búzios e outros materiais naturais e intitula-se **Sasará Ati Aso Iko – Xaxará** (2000, 64 cm x 20 cm x 12 cm). Na cultura afro-brasileira, xaxará é uma espécie de cetro que oferece proteção e vida longa.



👤 Existem muitas histórias sobre Ossaim e Oxumaré. Pesquise algumas delas na internet ou em livros e, depois, conte aos colegas o que mais você descobriu sobre eles.

**Resposta pessoal.**

52

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestões

- *Orixá Ninu Ilê* (Arte Sacra Negra 1), 1978. Produzido pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB). Dir. Joana Elbein dos Santos. O filme mostra o Mestre Didi em ação e a comunidade em que vivia e trabalhava.
- *O tempo dos orixás*, 2014. Dir. Eliciana Nascimento. O filme conta a história da infância de uma menina que tem a habilidade de se comunicar com os ancestrais. Durante uma visita a sua avó, que é líder espiritual no interior da Bahia, a menina descobre que possui uma missão com os orixás.

## Como é feita essa arte?

### Projetar maquetes para fazer esculturas

Observando as imagens das esculturas abaixo, você consegue imaginar como elas foram feitas? Por onde será que o artista começou cada uma delas?

Respostas pessoais.

#### Para ler

**Lendas de Exu**, de Adilson Martins. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

O livro conta histórias bem-humoradas sobre Exu, uma divindade responsável por transmitir mensagens entre o céu e a terra. Dependendo de como é tratado pelas pessoas, Exu pode ser simpático, malicioso ou divertido.



**Opá Esin Metá** (Os três caminhos), Mestre Didi, 1993 (palha de palmeira, couro, miçangas e búzios, 130 cm x 40 cm x 16 cm).

Reprodução/Acesso particular



**Èyè Kan** (Pássaro ancestral), Mestre Didi, 1993 (fibra de palmeira, couro e búzios, 152 cm x 92 cm x 12 cm).

Andréo Kemp/Paulo Dazê  
Galeria de Arte, Salvador, BA.

Um dos desafios da arte da escultura é criar peças que se mantenham em equilíbrio no espaço onde estão. Fazer maquetes é uma maneira de o escultor estudar o equilíbrio de suas peças.

Há muitas maneiras de compor esse equilíbrio, e isso depende de cada artista. Mestre Didi, por exemplo, usava armações para fazer muitas de suas esculturas e maquetes se equilibrarem. As maquetes também podem ser usadas para testar as combinações de cores e materiais na obra.

Lembre-se, no entanto, de que esse processo não é uma regra de “como fazer escultura”. O próprio Mestre Didi fazia suas maquetes e esculturas de várias maneiras diferentes.

53

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- CANTON, K. *Escultura aventura*. São Paulo: DCL, 2004. Neste livro a autora mostra importantes esculturas realizadas em diferentes períodos da história da arte. Você pode utilizá-lo para ampliar o repertório de imagens de esculturas dos estudantes.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Sistemas de linguagem (EF15AR07).
- Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

## Como é feita essa arte?

Ao mostrar as imagens de outras obras do Mestre Didi, chame a atenção dos estudantes para suas formas variadas, fomentando que aconteçam comparações entre as peças que aparecem nesta página e na página 50.

Durante a abordagem das obras, procure explorar os materiais utilizados. A maquete para realização da escultura mostrada na página 50 foi feita de forma bastante semelhante às esculturas que aparecem nesta página, ou seja, o artista tinha um grande cuidado técnico ao fazer quaisquer de suas obras tridimensionais.

Converse com a turma sobre a arte da escultura e a necessidade de trabalhar com o equilíbrio dos materiais, a sustentação das peças e a maneira como o peso dos materiais influencia no modo como uma escultura é criada, bem como em sua forma final.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

## Vamos experimentar

Esta atividade propõe a confecção de esculturas e deve ser realizada individualmente em sala de aula. Para facilitar a execução da proposta, divida as etapas de escolha da história, planejamento, produção e exposição de acordo com a carga horária disponível.

Caso os estudantes não tenham feito a pesquisa sugerida na seção **Que arte é essa?**, você pode orientá-los a pesquisar agora ou simplesmente pedir que imaginem os orixás com base nas informações apresentadas na seção mencionada.

### Escolhendo uma história

Esta é uma oportunidade de trabalhar com os diferentes repertórios dos estudantes. Você pode aproveitar para apresentar algum dos mitos afro-brasileiros de origem do mundo ou escolher alguma história da mitologia africana para estimular os estudantes a inventar formas físicas para representar características e elementos subjetivos, como os sentimentos ou a personificação dos protagonistas dessas histórias. Apresentamos duas sugestões de narrativa, mas você pode escolher outras que considere mais adequadas para o desenvolvimento de seus objetivos.

Ao fazer a leitura das histórias com a turma, reserve um tempo para uma conversa em grupo sobre os sentidos do texto e suas possíveis interpretações.

Lembre-se de contar aos estudantes que a primeira história é uma versão da origem do mundo e dos homens.

A segunda história trata de alguns episódios da vida do orixá Oxumaré, associado ao fenômeno natural conhecido como arco-íris.

Ao abordar as histórias, enfatize a importância de perceber as relações simbólicas e poéticas criadas em forma de narrativas de cunho oral e ancestral sobre fenômenos geográficos, biológicos, ecológicos e climáticos.

## Vamos experimentar

Lembre-se de alguma das histórias sobre Ossaim ou Oxumaré que você pesquisou, no final da seção **Que arte é essa?**. Converse com um dos colegas sobre como você imagina os personagens dessas histórias. Como seria criar uma escultura que representasse um desses personagens?

Na atividade a seguir, você vai trabalhar com esse processo de criação.

## Esculturas que representam personagens

### Escolhendo uma história

1. Acompanhe a leitura que o professor ou a professora fará dos contos a seguir.

#### Orixanlá e a criação do mundo

Olorum, o grande orixá da criação de tudo que existe, chamou Orixanlá e lhe pediu para criar o mundo, usando: uma concha com terra, uma galinha e uma pomba.

Orixanlá desceu ao grande pântano que existia antes do mundo e despejou sobre ele a terra. Como era pouca terra e muito pântano, Orixanlá colocou a galinha e a pomba para espalharem a terra por toda a parte, ciscando. Depois que elas terminaram o trabalho, Orixanlá plantou muitas árvores para gerar alimentos para todas as criaturas que pudessem viver na terra.

Olorum gostou do trabalho de Orixanlá e pediu que ele criasse os homens e as mulheres, modelando o barro. Quando Orixanlá terminou a modelagem, Olorum soprou sobre eles e todos ganharam vida.

Mito da tradição oral ioruba (recontado com fins didáticos). Fonte de pesquisa: PRANDI, Reginaldo. **A mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.



Bruna Assis Brasil/Arquivo da editora



## A vida de Oxumaré

Oxumaré era belo como o arco-íris, usava roupas coloridas e joias de ouro e bronze. Era filho de Nanã, que tinha ajudado Orixanlá a criar os seres humanos com a lama dos lagos e pântanos onde ela reinava.

Quando vinha a chuva, Oxumaré trazia o arco-íris, e a chuva ia embora. Ele se tornou um adivinho e começou a trabalhar para o rei Oni. Mas esse rei não era generoso, e Oxumaré vivia quase na miséria.

Um dia, Olokum, a rainha de um reino vizinho, quis consultar Oxumaré porque seu filho estava doente e nem conseguia ficar de pé. Olokum então deu a Oxumaré muitas riquezas: roupas de um lindo tecido azul, quatro sacos de búzios e quatro pombos.

Mas, enquanto estava fora, o rei Oni solicitou sua presença e ficou furioso quando soube que Oxumaré estava servindo a rainha Olokum e não poderia atender ao seu chamado. Então, quando Oxumaré voltou, o rei o deixou na miséria novamente, tirando-lhe tudo o que ele tinha ganhado.

Mas Ifá, que protegia todos os adivinhos, ficou sabendo do que acontecera com Oxumaré. Ele então enviou Olokum ao reino de Oni. Por intermédio dela, deu ainda mais riquezas a Oxumaré: vestes vermelhas de um rico tecido, seis mil búzios e a capacidade de transformar-se em uma serpente. Assim, Oxumaré podia enrolar-se na Terra e ligá-la ao céu. Sua forma de serpente colorida fazia lembrar o arco-íris.

Mito da tradição oral ioruba (recontado com fins didáticos). Fontes de pesquisa: PRANDI, Reginaldo. **A mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; VERGER, Pierre Fatumbi. **As lendas dos orixás**. Salvador: Corrupio, 1987.



Bruna Assis Brasil/Arquivo da editora

55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para cada escultura a ser realizada, é interessante que os estudantes escolham apenas um personagem das histórias lidas, possibilitando que sejam exploradas as características do personagem, considerando:

- se o personagem terá a forma de uma pessoa ou de algum dos elementos sugeridos em sua história (por exemplo: é possível escolher mostrar o orixá Oxumaré com a forma de um homem, uma serpente ou um arco-íris);
- que partes da história escolhida podem ser lembradas na escultura (por exemplo: na história da criação do mundo, se as galinhas que ciscaram na terra vão aparecer no trabalho com a forma de uma galinha inteira ou apenas suas penas).

Essas escolhas determinam a seleção de materiais que serão utilizados na escultura, sendo um dos objetivos desse exercício a conversa sobre a maneira como foram estabelecidas as relações entre materiais e narrativas, ou seja, o porquê da escolha de cada material.

Ao final da atividade é preciso ter uma conversa com os estudantes sobre as muitas maneiras que existem de fazer esculturas para que eles compreendam que existem inúmeros processos criativos e que estabelecer relações entre materiais e narrativas não é a única possibilidade.

## Planejando a escultura

Ajude os estudantes nesse momento de preparação, apresentando alguns materiais que podem ser usados para montar as esculturas, exemplificando com modos de unir as partes do material que compõem o corpo da escultura.

Lembre aos estudantes que os elementos naturais que eles escolheram serão fixados na estrutura da escultura. Eles podem, por exemplo:

- a) cobrir toda a escultura com folhas, sem deixar aparente nenhuma das partes das caixas;
- b) escolher algumas áreas da escultura para concentrar determinados materiais, como colar pedrinhas apenas em sua base.

Em qualquer desses casos, é fundamental que os estudantes possam criar livremente a partir de suas escolhas, considerando parâmetros e orientações que garantam que o objetivo da atividade seja focado em experimentar noções de equilíbrio ao criar esculturas; explorar o uso de materiais para a composição de uma escultura, experimentando qual a melhor maneira de reunir e fixar os materiais utilizados.

## Criando a escultura

No momento de colocar o planejamento em prática, é importante considerar que os estudantes podem se sentir frustrados em relação ao resultado final. Existem diversas razões que podem levar a isso, como alta expectativa, falta de planejamento de etapas e também a dificuldade de lidar com problemas de resistência e peso dos materiais. Por isso, auxilie os estudantes em seus projetos, certificando-se de que seja possível adaptar suas ideias a uma realização possível, por meio de processos de tentativa e erro. Deixe claro também que o erro é um momento importante de aprendizado e que, muitas vezes, é possível ter novas ideias inspiradas em algo que não deu certo.

2. Depois de escolher uma das histórias, faça uma lista com tudo o que chamar sua atenção: animais, elementos da natureza, como água, fogo, terra e ar, objetos, entre outros. Concentre-se naquilo que tem papel importante na história. Registre essas informações a seguir. Você vai precisar dessa lista durante a realização de seu trabalho.

---

---

---

---

---

---

## Planejando a escultura

1. Você vai precisar de: caixas e papelão de diferentes formatos e tamanhos, como caixas de sapatos, de suco, de pasta de dentes; cola e fita adesiva; tesoura de pontas arredondadas; e os materiais naturais que coletou na atividade do início deste bloco.
2. Se quiser, traga de casa outros materiais naturais. Você pode também utilizar outros materiais que achar interessantes, como tecidos, papéis coloridos, botões, etc.
3. Escolha três itens da lista que você fez sobre o que mais chamou sua atenção nas histórias de Orixanlá e Oxumaré. Como cada um desses três itens faz você se sentir?
4. Veja a coleção de materiais naturais feita pela turma. Quais desses materiais podem ser usados para representar os três itens escolhidos? Consulte também as fichas da coleção de materiais naturais para poder escolher.
5. Escolha pelo menos três itens da coleção de materiais naturais para compor sua escultura. Escolha também outros materiais, se preferir.
6. Planeje como será sua escultura. A estrutura dela será feita com as caixas de papelão, e os materiais naturais ou outros materiais serão colados nessa estrutura.



Bruna Assis Brasil/Aquivo da editora

56

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Criando a escultura

1. Crie a estrutura de sua escultura colando as caixas de papelão, até surgir uma forma de que você goste. Por exemplo, você pode colar várias caixas fazendo uma escultura bem alta ou construir uma escultura baixa e bem comprida.
2. Pegue a estrutura finalizada e aplique nela os materiais selecionados, de acordo com o que você planejou.
3. Depois de tudo pronto, é hora de apresentar a sua obra. Reúna-se com os colegas e conte um pouco do que você pensou para a criação dela, quais materiais utilizou e como fez para construí-la.
4. Para finalizar, organize com a turma uma exposição de todos os objetos produzidos. Faça cartões ou etiquetas com o nome da obra e do autor e coloque-os junto das esculturas. Depois, organize-as em uma mesa para que possam ser vistas por todos ao mesmo tempo.
5. Observe os trabalhos realizados e reflita sobre a experiência de produzir obras com materiais naturais.

### Dicas

- Lembre-se de que sua escultura deve se sustentar sozinha. Então, ao juntar os materiais, preste atenção para equilibrá-los.
- Após o término da atividade, guarde todos os materiais e ajude o professor ou a professora a organizar a sala de aula.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Converse com os colegas e com o professor ou a professora:

- Nesse bloco, o que você mais gostou de conhecer sobre o Mestre Didi: a história da vida dele ou a maneira como ele fazia as suas esculturas? **A**
- Como você realizou o trabalho de escultura? **B**
- Entre todas as esculturas apresentadas, qual chamou mais a sua atenção? Qual dos trabalhos dos colegas mais se parece com o seu? E qual ficou mais diferente? Por quê? **C**

Terminado o debate, encontre um lugar seguro para guardar sua escultura e coloque os desenhos de planejamento no seu portfólio!



57

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Hora da reflexão

- A.** Essa pergunta é uma oportunidade de enfatizar que, quando estudamos a produção de um artista, há sempre a presença de narrativas relacionadas a estes dois aspectos: histórias sobre a vida do artista e sobre como ele faz sua arte. Conversem sobre o que cada estudante tem mais interesse em conhecer e incentive que justifiquem suas respostas.
- B.** Ajude os estudantes nesse momento de troca e reflexão orientando o grupo a relatar seus processos e suas escolhas e focando nos principais desafios enfrentados. Incentive os estudantes a contar suas descobertas durante cada etapa de trabalho: a escolha dos materiais a partir das histórias, a criação e a finalização da escultura. Além disso, peça que imaginem um lugar onde gostariam de colocar suas esculturas na cidade e que tamanho elas poderiam ter, nesse caso.
- C.** Essa pergunta é uma oportunidade de levar os estudantes a observarem os trabalhos dos colegas e expressarem sua opiniões valorizando o que perceberam e defendendo suas preferências. Nesse caso, a pergunta leva a que os estudantes identifiquem as diversas formas de usar os mesmos materiais, seja por semelhança, seja por diferença. Explore ao máximo esse momento de descobertas e desafios do olhar atento e da articulação de percepções.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

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

### Conectando saberes

Esta seção explora a narrativa das tirinhas, forma de comunicação próxima dos estudantes. Comece a conversa explorando esse ponto de contato entre a cultura da turma e os conteúdos da aula de Arte. O que se objetiva é trabalhar a narrativa das histórias em quadrinhos, que articulam a linguagem visual com a linguagem escrita. Para isso, é importante a parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, de forma a aprofundar e esclarecer as possibilidades narrativas desse gênero textual. O que se pretende é explorar justamente esta relação: a narrativa de uma tirinha está associada ao campo discursivo que surge do encontro da expressão visual com a expressão escrita, encadeadas dentro de uma seqüência de quadros.

Existem diversas tirinhas à disposição na internet. Se julgar pertinente, você pode aprofundar os trabalhos dessa seção fazendo uma pesquisa em canais de busca da internet.

### Atividade oral

- Construir uma narrativa, dentro de uma tirinha, que produza humor, não é uma tarefa fácil. Por isso, essa primeira pergunta pretende debater o humor explorando aspectos da produção do riso, que sempre se apoia em construir um gatilho, desenvolvê-lo, para então fazer a piada e conseguir o humor. A tirinha da Turma da Mônica é um ótimo exemplo disso: o gatilho é a chuva do lado de fora da casa caindo forte e depois parando; o ponto de virada é a família se dando conta de que a chuva passou, para então termos a cena de todos na piscina que, apoiada no gatilho da chuva caindo, faz com que a situação fique engraçada: se iam se molhar, por que esperar a chuva passar para ir à piscina?
- As tirinhas não produzem somente humor. É muito importante que



## Conectando saberes

### Tirinhas

Você já teve a oportunidade de ler alguma história em quadrinhos? Conhece algum herói ou heroína que venha dos gibis?

As HQs, que é outro jeito de chamar as histórias em quadrinhos, são histórias contadas em imagens e textos, organizados em diversos quadros. Esses quadros, quando lidos um depois do outro, possibilitam o entendimento da narrativa, da história que está sendo contada.

Existe um tipo especial de HQ chamado tirinha. As tirinhas são histórias em quadrinhos curtas, que ocupam poucos quadros, geralmente três ou quatro. Elas normalmente são cômicas, quer dizer, feitas para que o leitor ou leitora ache graça, dê risada.

Vamos agora ler três tirinhas.



Fonte: <www.gocomics.com>. Acesso em: 19 dez. 2017.



Fonte: **Toda Mafalda**. Quino. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



Fonte: Banco de Imagens MSP.

58

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

os estudantes se sintam à vontade para expressar outros sentimentos que não somente a felicidade nas suas produções. As tirinhas, como qualquer outro dispositivo de produção simbólica, carregam, potencialmente, a capacidade de falar de qualquer assunto ou afeto. Por isso a tirinha da Mafalda, que traz uma forte crítica social acessível para crianças do 3º ano, explora, além do humor, outro campo discursivo.

- Essa pergunta não tem por objetivo separar em campos distintos a linguagem visual e a linguagem escrita. O ato comunicativo de uma tirinha reside justamente na interlocução entre esses dois vetores, constituindo um campo próprio discursivo. A ideia aqui é justamente explorar esse campo discursivo, em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa.



## Fazendo sua tirinha!

Realize cada etapa com calma, dando tempo para a criação dos estudantes. Se julgar mais pertinente, esse trabalho pode ser realizado em duplas, com uma criação conjunta dos personagens, situações, ilustrações e quadros. Deixe claro, desde o início, que a qualidade do desenho não é o mais importante. O mais importante é aquilo que se deseja comunicar com a tirinha.

Deixe que cada estudante crie seu personagem da forma que achar melhor e valorize os achados criativos.

Na hora do argumento, simplifique o máximo possível para a turma. Por isso sugere-se a inspiração em uma história real que a criança tenha vivido. Mas isso não é uma regra, os estudantes também podem criar situações inusitadas e absurdas inspiradas no cotidiano da escola. Valorize esse tipo de achado.

É muito importante diferenciar os momentos de rascunho do momento da arte-final. Rascunho é a etapa em que os desenhos devem ser arriscados de inúmeras formas, rabiscando, apagando, retomando. Já a arte-final é a etapa de acabamento da tirinha. Os estudantes, até esse momento das aulas de Arte, provavelmente já se acostumaram com a ideia de projeto e obra final. Faça essa associação com eles.

Na hora de realizar a arte-final dos desenhos, não é recomendado o uso de canetinha, pois o traço é muito grosso. Utilize caneta esferográfica comum ou, se tiver acesso, canetas de tinta com ponta fina.

Converse com os colegas sobre as tirinhas que você leu. **Respostas pessoais.**

- Qual delas você achou mais engraçada? Por quê?
- Alguma das tirinhas despertou outros sentimentos em você? Que sentimentos foram esses?
- Como as ilustrações ajudaram você a entender as histórias?

### Fazendo sua tirinha!

Agora, você vai criar sua própria tirinha!

- 1 O primeiro passo é inventar os personagens que vão participar dela. Eles serão meninos ou meninas? Como é a aparência deles? E a personalidade? Bravo, calmo, impaciente, feliz? Em uma folha de papel à parte, faça alguns rascunhos, criando também o nome deles.
- 2 Agora que temos os personagens, podemos pensar o que acontece com eles. Chamamos isso de **argumento**, ou seja, qual será a história que você vai contar com a sua tirinha. Para inventar o seu argumento, pense em alguma situação engraçada que você já viveu ou presenciou. Escreva na folha à parte, junto com o rascunho dos personagens.
- 3 Com os personagens e o argumento criados, chegou a hora de planejar sua tirinha. Faça, também na folha à parte, um rascunho da sua tirinha com quatro quadrinhos, desenhando os personagens que você inventou. Lembre-se de organizar os balões com as falas.
- 4 Chegou o momento de finalizar a tirinha! Em um papel sulfite, desenhe os quadrinhos de sua tirinha. Faça os quadrinhos no sentido da altura do papel para que fiquem em sequência, formando a tirinha. Desenhe primeiro a lápis, evitando borrar e marcar a página. Depois, passe uma caneta por cima para fazer a arte-final. Pronto, sua tirinha ficou pronta!
- 5 Forme grupos de quatro a cinco estudantes, mostre sua tirinha para os colegas e leia a tirinha deles. Diga o que mais chamou sua atenção nos desenhos e na história. Converse com os colegas sobre os personagens e as situações que inventaram.
- 6 Agora é o momento de criar uma exposição com as tirinhas da turma! O professor ou a professora vai montar um painel para colar as tirinhas. Assim, todos poderão se divertir com as histórias criadas.

59

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- GOIDANICH, H.; KLEINERT, A. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2014. Esta enciclopédia, atualizada e ampliada, traz um apanhado do universo das histórias em quadrinhos, passando pelos desenhistas, roteiristas e editores, além de realizar um primoroso resgate histórico dos quadrinhos nacionais e internacionais. O livro também explora diversos aspectos produtivos das HQs.

## Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Explorar a representação de paisagens; investigar diferentes pontos de vista em uma paisagem; conhecer os procedimentos de apropriação e de colagem nas artes visuais; experimentar a colagem na criação de uma obra visual.
- **Música:** Conhecer e experimentar a percussão vocal e corporal; compreender o conceito de timbre; experimentar a sonorização de uma história por meio da percussão vocal e corporal.
- **Dança:** Explorar as relações entre movimento e espaço; compreender a coreografia como uma estrutura que organiza os movimentos e dá sentido à dança; criar frases de movimento para realizar uma proposta de sequência de movimentos.
- **Teatro:** Investigar vestimentas tradicionais; conhecer e explorar os elementos constitutivos de figurinos; criar e desenhar croquis de vestimentas multiculturais para um espetáculo de teatro.
- **Artes visuais:** Conhecer e explorar as relações entre ponto, linha e forma; explorar unidades de medida convencionais e não convencionais; conhecer a arte colaborativa e a arte interativa.
- **Artes integradas:** Conhecer as origens e as características da capoeira; explorar algumas obras com representações da capoeira nas artes visuais; participar de uma roda de capoeira, experimentando seus diversos elementos.

Para despertar a curiosidade da turma em relação ao aprendizado, oriente uma conversa com base nas perguntas relacionadas na abertura e, depois, faça uma apreciação coletiva da ilustração, em conjunto com

## UNIDADE

# 2

## Como criar arte com o corpo e o espaço

### Nesta unidade, você vai:

- Usar os sentidos para perceber os lugares e criar paisagens.
- Conhecer e experimentar a percussão corporal.
- Explorar a expressividade do corpo usando a mímica.
- Investigar as relações entre o corpo e o espaço em uma coreografia de dança.
- Conhecer a arte interativa e a arte colaborativa.
- Experimentar a capoeira.

Converse com os colegas sobre as questões abaixo.  
*Respostas pessoais.*

1. Você já observou com atenção os espaços da escola? Tente pensar em algo especial que você já viu nesses espaços e conte aos colegas.
2. E o seu corpo, você já parou para pensar sobre ele? Como você aprendeu a se movimentar? E um bebê, como ele faz para aprender a andar?
3. Quanto espaço o seu corpo ocupa? Você acha que esse espaço muda quando você se movimenta? E o espaço pode mudar a forma como você se move?
4. Você acha que os movimentos do corpo e os espaços podem se transformar em arte? Como?

60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

a leitura dos objetivos de aprendizado, construindo relações entre a imagem e os temas debatidos.

Como vamos tratar das relações entre o corpo, o espaço e o movimento, incentive os estudantes a demonstrar com o corpo os movimentos mencionados durante a discussão. Para isso, seria interessante organizar o espaço da sala de aula de forma que todos possam se mexer e experimentar as atividades sem obstáculos.

No final, faça uma roda de conversa em que todos possam falar sobre o que sentiram durante as atividades.

1. Peça aos estudantes que deem exemplos concretos sobre o que já perceberam de interessante em diferentes espaços da escola, como a sala de aula, o pátio, a quadra e até os arredores da escola. Incentive-os a fazer descrições visuais detalhadas, em que mencionem as cores, as texturas e a organização ►►







Simone Zucchi e Viviane Mendonça/Aquário da Editora

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Para ajudar os estudantes a refletir sobre essas relações, você pode guiá-los em alguns movimentos simples, em um espaço que não restrinja esses movimentos, que podem ser: encolher o tronco, abrir os braços ou mesmo levantar da cadeira. Ao fazer isso, quanto espaço passam a ocupar? Incentive-os também a refletir sobre como se movimentariam em espaços que limitam a mobilidade do corpo; por exemplo, em um corredor estreito ou dentro da água. O interessante é ressaltar como essas duas ideias estão interligadas. Um exercício muito parecido foi explorado no bloco de teatro da unidade 2 do 1º ano. Caso tenha passado por esses conteúdos no seu processo de ensino-aprendizagem com a turma, retome-os nesse momento.
4. Peça aos estudantes que deem exemplos concretos de como cada um desses elementos pode se transformar em arte. Indague-os a respeito de como o movimento é representado e qual é sua importância em animações, esculturas, pinturas, fotografias, no teatro e na dança. Comente que, no caso do teatro e da dança, não se trata da representação, mas do próprio movimento. Pergunte a eles também que espaços poderiam ser representados em um desenho e por que, por exemplo. Incentive-os a elaborar ideias criativas de representações artísticas dos ambientes que fazem parte do cotidiano deles. Esse é um ótimo momento para retomar os blocos das unidades anteriores que trabalharam esses elementos.

- ▶ dos elementos do espaço. A ideia é que a turma tente trabalhar a percepção do ambiente escolar por meio de um ponto de vista artístico, criativo.
2. Explore com os estudantes as diferentes possibilidades de movimento e ritmo de cada parte do corpo. Peça que mexam a cabeça, os ombros, os joelhos, a cintura, os braços. Pergunte qual é a diferença entre os movimentos de cada parte do corpo. Se

houver estudantes com deficiência ou com limitações de movimento na turma, procure ajudá-los a participar do debate indicando partes do corpo que eles possam movimentar e incluindo os movimentos da cadeira de rodas, por exemplo. Explore também a noção de que o corpo aprende. Ressalte que não se trata de medir quantos movimentos se pode fazer, mas de refletir sobre o próprio corpo.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05).

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

### Vamos começar

Esta seção explora as maneiras de observar lugares e registrar aquilo que se percebeu sobre eles por meio da visão, representando em um desenho o que se percebeu a partir dos sentidos, por exemplo: é possível perceber se está ventando ou não pela observação das plantas balançando ou pelo tato; os odores podem ser associados a determinadas cores ou a outras formas de mostrar aquilo que é imaterial, como a representação do vapor que sobe de uma barraquinha de pipoca. O que se objetiva é chamar a atenção da criança para os diferentes pontos de vista que podemos ter em relação a um mesmo foco de atenção e estudo.

Comente com os estudantes que, no campo da Geografia, o termo “paisagem” define um espaço externo que pode ser apreendido pelos sentidos, principalmente o olhar, e que pode ser constituído por componentes naturais e/ou sociais (criados pelo homem). Em arte, o termo costuma ser empregado principalmente para fazer referência a desenhos, pinturas, colagens ou gravuras que mostram esses espaços. Isso pode ser exemplificado por meio de uma exploração visual da imagem da obra *Paisagem com lago*, de Leda Catunda, uma pintura que mostra uma composição com céu amplo e azul na parte de cima, e montanhas com arbustos e um caminho de águas que parecem correr e escoar direto em um lago, na parte de baixo do colchão onde a imagem foi pintada.

### Caminhadas de exploração espacial

Exercícios de exploração espacial são importantes para aguçar a percepção objetiva de estudantes nessa faixa etária, pois chama a atenção deles para o que percebem do lugar por meio dos sentidos da visão, do olfato, do tato e da audição e para os muitos e dife-

**ARTES VISUAIS**


## Os sentidos e o lugar: a construção da paisagem

### ■ Vamos começar

Em arte, **paisagem** é o nome que damos à pintura, à fotografia ou ao desenho que mostra como um lugar foi percebido por quem criou a imagem. Essas obras podem representar lugares onde vivem os artistas, lugares por onde esses artistas passaram alguma vez ou dos quais apenas ouviram falar. Podem representar até mesmo lugares imaginários.

Para criar essas obras, cada artista escolhe mostrar um pouco do que percebeu na paisagem observada. Em alguns casos, as pinturas de paisagens nos fazem lembrar (ou imaginar) até do som ou do cheiro dos elementos presentes na obra!

Veja abaixo a obra **Paisagem com lago**, uma pintura criada pela artista Leda Catunda. Nela, podemos observar um conjunto de elementos naturais, com destaque para uma linha azul, que indica o caminho que a água percorre entre as montanhas verdejantes até chegar a um lago. Você já viu um lugar como esse?



Leda Catunda/Acevo da artista

**Paisagem com lago**, Leda Catunda, 1984 (tinta acrílica sobre colchão, 105 cm x 185 cm x 25 cm).

**62**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

rentes pontos de vista a partir dos quais podemos observar um lugar. Se o grupo for motivado por demandas bem-humoradas e lúdicas, o exercício pode superar as expectativas dos estudantes – e também as suas.

Esses exercícios podem ser feitos em diferentes espaços, dentro da escola ou fora dela. Escolha a melhor maneira de encaminhar a proposta de acordo com seu contexto escolar. É possível, por exemplo, fazer a observação através de uma janela,

investir em caminhadas no pátio da escola ou mesmo no quarteirão em que a escola se localiza. Outra opção é pedir aos estudantes que façam os desenhos indicados na atividade como lição de casa.

### O que você estaria vendo se fosse uma formiga ou um beija-flor?

Se o local escolhido para a observação não permitir que os estudantes se abaixem muito (se, por exemplo, estiverem observando o lugar a ►►



## Caminhadas de exploração espacial

Para exercitar sua habilidade de investigar lugares com base no que o seu corpo percebe, vamos fazer alguns exercícios de observação e desenho de paisagens.

1. Escolha um dos espaços ao ar livre da escola para observar o entorno de três pontos de vista diferentes, que você vai desenhar em três folhas diferentes.
2. Prepare o material de que vai precisar para fazer os desenhos: três folhas de papel sulfite, um lápis e uma borracha. Se quiser colorir os desenhos, separe também lápis de cor, giz de cera ou canetinhas.

### O que você está vendo?

1. Observe o espaço que você escolheu para desenhar e defina um ponto de referência. Pode ser uma árvore, um poste, um prédio, um banco ou outro elemento que chame a sua atenção.
2. De frente para o lugar escolhido, defina em que parte do papel vai ficar o seu ponto de referência e desenhe-o.
3. Quando estiver desenhando, preste atenção no tamanho dos elementos da paisagem: plantas, construções, objetos, pessoas. É importante perceber e comparar o tamanho das coisas, ou seja, a escala entre elas. Por exemplo: Qual é o tamanho de uma pessoa que está perto de uma árvore? Como você consegue mostrar em seu desenho quanto essa árvore é maior que a pessoa?

### O que você estaria vendo se fosse uma formiga ou um beija-flor?

1. Observe a mesma paisagem do desenho anterior e imagine que você é uma formiga. Pense em como o seu ponto de vista mudaria se você estivesse olhando de baixo para cima.
2. Repita o mesmo procedimento para o terceiro desenho, mas, desta vez, imaginando que você é um beija-flor. Como seria seu ponto de vista se você estivesse olhando de cima para baixo?



Bruna Assis Brasil/Arquivo da artista

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final dos exercícios, converse com os colegas e com o professor ou a professora.

- Qual dos desenhos foi mais fácil de fazer? E qual deles foi mais difícil? **A**
- Você já havia passado tanto tempo observando o espaço que você desenhou? Conseguiu notar algo nele que nunca tinha visto antes? **B**

63

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ partir de uma janela), ajude-os a imaginar como a visão deles mudaria se tivessem o tamanho de uma formiga.

Para pensar sobre o que se observa de cima, é preciso fazer um exercício de projeção ou de imaginação do que se vê a partir do alto, como se estivéssemos em suspensão no ar.

Essa atividade vai exigir seu auxílio para que os estudantes entendam os diferentes pontos de vista. Ajude-os a notar em cada etapa a diferença

entre o que estão vendo e o que pensam que estão vendo: muitas vezes, a criança desenha aquilo que acha que é o jeito certo de mostrar, e não exatamente o que está vendo.

**Dica:** Se os estudantes tiverem dificuldade de imaginar como veriam a paisagem se fossem uma formiga ou um beija-flor, oriente-os a estudar os elementos que precisam aparecer no desenho. Indique-lhes que há estas duas formas de fazê-lo:

- fazendo uma maquete com objetos que ajudem a pensar na posição das coisas, ou seja, os estudantes podem pegar uma miniatura e observar como ela é quando ficam em pé e olham para ela no chão, quando a olham na altura do rosto ou quando a observam olhando do chão para cima. Depois disso, eles podem tentar usar esse mesmo pensamento para observar árvores, pessoas e mobiliário da paisagem com os quais estiverem trabalhando;
- fazendo um esquema desenhado, ou seja, um rascunho que mostre onde está cada elemento que vai aparecer no desenho final para pensar sobre as relações entre eles. Depois, indique aos estudantes que olhem para a maquete ou o esquema para realizar os desenhos.

## Hora da reflexão

Se possível, pendure os três desenhos de cada estudante lado a lado, para que todos possam ver os exercícios dos colegas e conversar sobre os processos de realização dos trabalhos. Dê tempo para que falem sobre suas dificuldades e soluções.

- A.** Certifique-se de que todos possam ouvir e refletir sobre como se percebem diferentes formas a partir dos diferentes pontos de vista.
- B.** Estimule que comentem sobre como, para perceber um lugar em detalhes, é preciso ter tempo de prestar atenção ao que os nossos sentidos percebem e reconhecem nesse lugar. Além disso, essa é uma oportunidade de conversarem sobre como a percepção de um lugar muda quando já sabemos mais coisas sobre ele, ou seja, quando já o observamos antes e formulamos ideias sobre ele.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

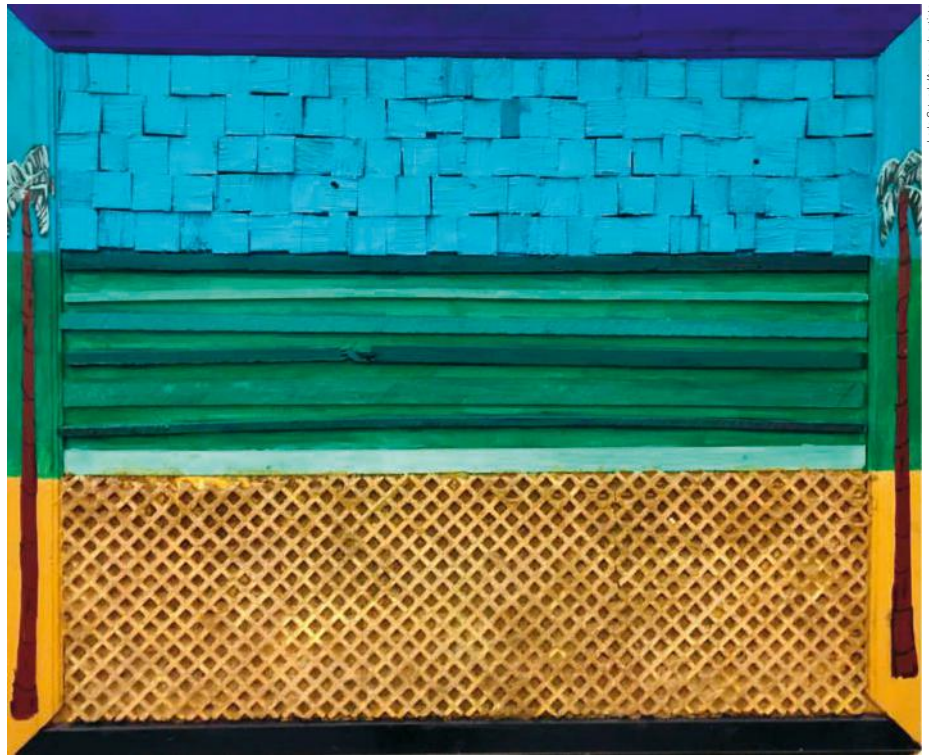
### Que arte é essa?

#### De olho na arte

1. É provável que os estudantes respondam à questão com base no título que aparece na legenda da imagem, mas ajude-os a extrapolar essa resposta, pedindo que elaborem uma explicação a respeito e façam uma comparação entre a ideia que eles têm de uma praia e a representação que aparece na obra.
2. Esse momento é importante para que o estudante busque em seu repertório as conexões com experiências que já teve com o mar ou com outras situações parecidas, como beiras de rio e de lagoas. Se os estudantes não tiverem esse tipo de experiência, mostre fotos de uma praia, que pode ser de rio ou de mar, e peça que imaginem como deve ser a experiência de estar em um lugar assim.
3. Espera-se que os estudantes identifiquem o amarelo, o verde e o azul. Incentive-os a falar de forma detalhada sobre os elementos que compõem a imagem, buscando ampliar a percepção do grupo. É importante que eles possam articular as relações entre as formas e as cores que veem na obra, identificando a areia (na parte inferior da pintura), a água (na parte central) e o céu (na parte superior), bem como os coqueiros nas laterais.
4. Aponte aqui a diferença entre os materiais usados para fazer a obra e os materiais de que as coisas representadas na imagem são feitas na realidade. Por exemplo: a parte da pintura que representa a areia foi feita com um pedaço de treliça de madeira; o mar e as ondas, com pedaços de madeira de diferentes cores; e o céu, com pequenos quadradinhos de madeira pintados em azul.
5. Observe com os estudantes a presença dos coqueiros sobre a moldura e apresente a ideia de que não é comum que as molduras sejam pintadas como se fossem uma continuação da tela.

## Que arte é essa?

### A praia, de Leda Catunda



A praia, de Leda Catunda, 1990 (pintura sobre madeira e areia, 90 cm x 109,5 cm).

#### De olho na arte

Observe a paisagem e converse com os colegas e com o professor ou a professora. **Respostas pessoais.**

1. Que lugar você acha que essa obra representa?
2. Você já esteve em algum lugar como esse?
3. Quais são as cores que aparecem mais nessa imagem? Do que você se lembra quando olha para cada uma dessas cores?
4. Que materiais você reconhece na obra?
5. Agora observe a moldura. O que mais chama a sua atenção nela?

## Atividade oral

Oriente os estudantes na observação e comparação das molduras. Primeiro, deixe que levantem os elementos que diferenciam as molduras. Provavelmente eles vão se concentrar nos aspectos visuais, como as cores e as formas delas. Reflita com eles sobre como a moldura se relaciona com a pintura e com o espaço em que ela está exposta na imagem desta página e ajude-os a imaginar como essas relações se dariam na obra de Leda Catunda. Na imagem desta página, a moldura contorna a pintura (como algo externo a ela); já na obra *A praia*, a moldura contém elementos da própria pintura: os coqueiros, as cores do céu e da areia (como algo que faz parte da pintura).

Acolha as respostas dos estudantes e explique que, tradicionalmente, a moldura contorna a imagem, que fica restrita ao espaço delimitado por ela. Esclareça que, durante muito tempo, a pintura foi ensinada por meio de regras e técnicas rígidas, que foram mudando na medida em que os artistas inventaram novos jeitos de fazer pintura sem ter de obedecer a essas regras. Essa é uma importante contribuição para que os estudantes entendam que as maneiras de fazer arte passaram e continuam passando por muitas mudanças e que essas transformações muitas vezes movem a própria expressão artística. Com isso, eles podem também extrapolar essa ideia e pensar sobre o papel da mudança em sua vida.

Comente com os estudantes que a exposição “Como vai você, Geração 80?” aconteceu no final da ditadura militar, regime vigente no Brasil entre 1968 e 1985. Em 1984, o país começava a sentir os efeitos da abertura política e se preparava para a redemocratização. As obras apresentadas na mostra celebravam esse momento, além da própria liberdade de expressão.

Leda Catunda (1961-), autora de **A praia**, é uma artista que experimenta diversas maneiras de trabalhar com a pintura, explorando vários materiais, suportes e técnicas.

Nascida e criada na cidade de São Paulo, Leda Catunda estudou artes plásticas e fez parte de um grupo de artistas conhecido como Geração 80. Uma das características mais interessantes de seu trabalho é o uso de materiais não convencionais, como camisetas, meias e até colchões!

Na obra que você acabou de conhecer, Leda Catunda usou pedaços de madeira de diferentes tamanhos e formatos para compor uma paisagem que representa uma praia.

🗨 Agora, compare a moldura do quadro que aparece na imagem ao lado com a moldura da obra **A praia**. Quais são as diferenças entre elas? Você acha que elas se relacionam da mesma forma com as paisagens que emolduram? **Respostas pessoais.**

Veja que, ao pintar os coqueiros sobre a moldura, Leda Catunda ultrapassou o limite espacial marcado pela moldura e o espaço de exposição. É como se a moldura fosse uma continuação da paisagem. Na sua opinião, por que ela escolheu fazer isso?

### Para ler

**Ser criança**, de Tatiana Belinky, com ilustrações de Leda Catunda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. Para ilustrar os textos de Tatiana Belinky, Leda Catunda criou desenhos que mostram texturas de materiais diversos em cenas inspiradas na infância da autora.



Mathias Clamer/Getty Images

A moldura, na maioria das vezes, marca um limite espacial entre o que é a obra e o que não é.

## A Geração 80

A expressão Geração 80 é usada para falar dos artistas que participaram da exposição “Como vai você, Geração 80?”, que aconteceu na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro, em 1984.

Os artistas desse grupo produziam obras muito diferentes entre si, mas tinham em comum a vontade de inventar novas formas de fazer arte.



Reprodução/Projeto Memória Lapa/Escola de Artes Visuais do Parque Lage

Exposição “Como vai você, Geração 80?”, Escola de Artes do Parque Lage, Rio de Janeiro (RJ), 1984.

65

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

Conte aos estudantes que artistas como Leda Catunda exploram as diferentes formas de fazer arte, desenvolvendo um trabalho em que o exercício da criação de imagens é um dos objetivos principais. Chame a atenção de todos para o fato de que as obras de Leda Catunda reproduzidas neste bloco são completamente diferentes entre si, tanto na forma final quanto na maneira como foram feitas.

## Como é feita essa arte?

### Pintura, apropriação e colagem

As técnicas mais frequentes no trabalho de Leda Catunda são a **apropriação** e a **colagem**.

**Apropriação** é o ato de utilizar objetos não artísticos, ou outras obras de arte, para criar uma nova obra. Ao fazer uma apropriação, o artista dá novos significados para coisas que já existiam.

**Colagem** é uma técnica em que o artista cola pedaços de materiais diversos em determinado suporte, como uma tela ou uma placa de madeira, para formar uma nova imagem. Os materiais podem ser recortes de papel (fotografias, jornais ou revistas), retalhos de tecido, pedaços de madeira, embalagens, entre muitos outros.

Na obra **A praia**, que você observou na seção anterior, Leda Catunda combinou essas duas técnicas: apropriou-se de objetos (como uma treliça) e os incorporou na obra usando colagem.

A combinação de várias técnicas e materiais é algo constante no trabalho dessa artista. Em alguns casos, por exemplo, ela escolhe tecidos com uma estampa que foi criada por outra pessoa e pinta por cima dessa estampa.

Por isso as paisagens de Leda Catunda geralmente são surpreendentes.

No dia a dia, a colagem é usada de diversas formas, como em álbuns de fotografias ou de recordações.



A artista Leda Catunda e algumas de suas obras, 2015.



66

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Leda Catunda

Vive e trabalha em São Paulo, é pintora, escultora, artista gráfica e professora. Dedicou-se desde o início de sua carreira à pintura e ao movimento de revalorização da pintura nas artes no Brasil. Participou de bienais e de exposições individuais e coletivas importantes e recebeu prêmios e menções honrosas por seus trabalhos, que exploram os limites entre a pintura e o objeto e fazem referências à arte *pop* americana e a seus temas e ícones.



Você já havia pensado que as janelas de nossa moradia podem ser vistas como molduras de paisagens? Leda Catunda percebeu isso e pôs a ideia em prática!

Não há regras específicas para o uso das técnicas artísticas e cada artista desenvolve seus processos de criação, inventando maneiras de usar técnicas que outras pessoas já usaram antes e desenvolvendo novos modos de fazer arte.



**A janela**, de Leda Catunda, 1987 (tinta acrílica e madeira sobre tela, 126 cm x 120 cm).



## Passeando pelo passado

Succession Pablo Picasso/AUTV/S, Brasil, 2018



Muitos povos da Antiguidade já usavam técnicas de colagem, como no caso dos mosaicos, imagens feitas de pequenas peças de pedra ou outro material.

Por muito tempo a colagem foi vista como uma atividade com poucas possibilidades de expressão artística. Isso mudou no início do século 20, quando os pintores Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) passaram a usar pedaços de jornal e papéis recortados em suas obras. Foi uma grande novidade na época.

**Violão**, de Pablo Picasso, 1913 (jornal recortado e colado, papel de parede, papel, giz, carvão, tinta e lápis em papel colorido, 66,4 cm x 49,6 cm).

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Passeando pelo passado

Comente com os alunos que, hoje, a colagem é uma das muitas formas de fazer arte, na pintura, na fotografia e mesmo na escultura. Além disso, é comum no dia a dia de várias pessoas. Mostrar diferentes tipos de colagem para os estudantes é importante, especialmente porque pode chamar a atenção das crianças para as diferentes práticas artesanais de fazer colagem, como os *scrapbooks*.

### Sugestões

Sobre paisagem:

- MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. *Revista Ra'e Ga*, n. 8, p. 83-91, 2004.

O artigo traça uma perspectiva histórica abrangente acerca das mudanças que o conceito de paisagem sofreu ao longo do tempo nos campos da Arte e da Geografia.

Sobre a artista:

- *Site oficial da artista Leda Catunda*: <[www.ledacatunda.com.br/](http://www.ledacatunda.com.br/)>. Acesso em: 20 out. 2017.

O *site* reúne textos críticos, imagens de obras e referências sobre a artista Leda Catunda e sua produção.

Sobre colagem:

- BERNARDO, J. F. *Colagem nos meios imagéticos contemporâneos*. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86944>>. Acesso em: 20 out. 2017.

A dissertação de mestrado traça um panorama dos usos da colagem na produção de diferentes artistas contemporâneos, a partir de uma contextualização histórica de suas origens.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Vamos experimentar

Esta atividade precisa contar com a disponibilidade de diferentes materiais para sua realização. Para isso, peça com antecedência aos estudantes que tragam materiais de casa. Oriente-os a planejar a paisagem que querem fazer e, com base nisso, escolher os materiais. Se tiverem feito o acervo de materiais naturais proposto na seção **Vamos começar** do segundo bloco de artes visuais da unidade 1 deixe que a turma use elementos daquele acervo para esta atividade. Para o suporte, sugerimos que você providencie pedaços de papelão grosso de mesmo tamanho para todos.

Na seção **Vamos experimentar** do primeiro bloco de artes visuais da unidade 1, trabalhamos o conceito de esboço. Se você tiver optado por outro percurso entre os blocos de linguagens, é interessante que trate do assunto com os estudantes antes que eles comecem esta experimentação.

O objetivo principal desta atividade é estimular os estudantes a se envolver com exploração de materiais para a criação de colagens. Nesse sentido, o exercício pode ser mais bem aproveitado se os estudantes: a) estabelecerem relações entre as cores dos materiais e as cores dos elementos que querem sugerir em seus trabalhos (por exemplo: um pedaço de papel azul para representar o céu, o mar ou as montanhas em uma imagem, ou ainda explorar o marrom do papelão para representar a terra); b) perceberem que, ao colar os pedaços de materiais coloridos para criar sua paisagem, eles estão explorando uma maneira diferente daquelas previamente exploradas na pintura e no desenho para criar formas.

Você pode ler com eles as instruções da atividade, sendo nesse caso interessante que você circule e observe o processo de criação dos estudantes, oferecendo auxílio e orientação nos casos em que sejam necessários.

## Vamos experimentar

Neste bloco você conheceu a pintura de Leda Catunda, aprendeu o que é apropriação em arte e teve contato com alguns tipos de colagem. Que tal agora experimentar essa técnica?

A ideia é a seguinte: criar uma paisagem usando pedaços de materiais escolhidos por você. Siga as instruções e boa experimentação!



Os trabalhos de colagem podem ser feitos com papel, tecido, materiais naturais e o que mais a sua imaginação permitir.

### Uma pintura que é também colagem

1. Pense em um lugar para inspirar a criação da sua paisagem. Pode ser um lugar que você conhece ou um lugar que exista apenas na sua imaginação.
2. Escolha o material para fazer a colagem. Você pode usar recortes de jornais ou revistas, papéis coloridos, embalagens vazias de produtos variados, retalhos, materiais naturais, entre muitas outras coisas. Se quiser, use tintas para colorir.
3. Organize o material e separe também cola branca, uma tesoura de pontas arredondadas, um lápis, uma borracha (caso você queira fazer um esboço da sua obra) e um pedaço de papelão.
4. Antes de colar os materiais, coloque-os sobre o papelão e pense nas possibilidades de composição. Experimente diferentes combinações antes de fixar cada um deles.

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Por exemplo, você pode orientar o uso da tesoura de pontas arredondadas para fazer recortes mais precisos ou mesmo a aplicação da cola branca para proporcionar aos estudantes a possibilidade de criar volumes e texturas quando desejado.

5. O papelão será o seu suporte. Decida se quer desenhar a paisagem a lápis primeiro ou se prefere compor a imagem colando os materiais diretamente no papelão.
6. Cole cada material em seu lugar usando a cola branca. Deixe secar e, se quiser, pinte com tinta guache.
7. Quando sua obra e as dos colegas estiverem prontas, montem uma exposição na sala de aula.



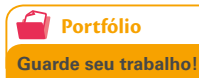
### Dicas

- Escolha os materiais que você pretende usar e organize-os por tipo: imagens de revistas, pedaços de tecido ou de plástico, fitas, papéis de bala, entre outros materiais. Tudo o que você tiver em mãos precisa estar separado e visível.
- Dê tempo para que a cola e a tinta sequem. É preciso ter paciência para que os materiais fiquem bem firmes e a colagem não perca suas partes.
- Ao final, guarde os materiais que ainda pretende usar em outras obras e jogue fora o que não serve mais. Por último, limpe o espaço onde foi feita a atividade.

## Hora da reflexão 💬 Respostas pessoais.

Depois de observar os trabalhos expostos, converse com os colegas e com o professor ou a professora sobre essa experiência.

- Como foi o processo de execução da colagem? **A**
- Você acha que seria possível fazer a mesma paisagem com outros tipos de material? Por quê? **B**
- Você gostou do resultado final ou tem algo que gostaria de alterar no seu trabalho? Se mudasse, como seria? **C**



## Hora da reflexão

- A. Responder a essa pergunta é uma oportunidade de avaliar o que fizeram, recapitulando os gestos e as etapas de realização do exercício enquanto descrevem o que aconteceu de maneira objetiva.
- B. Estimule os estudantes a imaginar outros resultados possíveis, com a utilização de outros tipos de material. Se houver condições e tempo, sugira que também façam os exercícios com outros materiais para comparar os resultados. Caso não seja possível, trabalhem com hipóteses e suposições, a partir do que eles relataram que gostariam de fazer. A sugestão de fazer os exercícios por conta própria pode ser um estímulo à autonomia, para além da realização de atividades tutoradas e orientadas pelo professor.
- C. Com essa pergunta, os estudantes têm a oportunidade de realizar um exercício de autoavaliação, no qual a crítica em relação ao objeto criado permite rever todo o processo. Como uma forma de aprofundar as reflexões suscitadas pela pergunta anterior, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, nesse caso, o foco é avaliar o que foi feito e buscar maneiras de tornar o trabalho melhor, caso a autoavaliação aponte a necessidade de mudar algum aspecto do que foi feito.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

### Vamos começar

Se achar necessário, ajude os estudantes a lembrar dos instrumentos musicais estudados no bloco de música da unidade 1. Caso o percurso adotado em suas aulas não tenha contemplado o conteúdo ali apresentado, será necessário introduzir de forma mais detalhada os conceitos de instrumento musical, classificação de instrumentos e percussão.

### Chuva cênica

#### Reconhecendo os sons do nosso corpo

1. Lembre-se de que esses sons apresentam sutilezas, que diferenciam, por exemplo, uma palma aguda de uma palma grave. É importante que as crianças tenham a oportunidade e tempo suficiente para ouvir e perceber essas nuances.
2. Incentive os estudantes a experimentar todo tipo de som e usar a criatividade. Faça palmas mais graves (com as mãos em concha) e mais agudas (com as mãos mais abertas), estalos, esfregue uma mão na outra e encoraje-os a experimentar outras formas de produzir sons.
3. Incentive as crianças a experimentar diferentes sons ao bater com as mãos na boca, nas bochechas, no tórax, na barriga e nas coxas. Quando forem experimentar bater com os pés no chão, chame a atenção delas para o fato de que os diferentes tipos de solo e de sapato podem gerar sons distintos. Peça a eles que também experimentem arrastar os pés pelo chão e percebam os sons produzidos.
4. Se achar oportuno, convide alguns estudantes a mostrar as sonoridades exploradas para o restante da turma.

#### Criando efeitos sonoros

Antes de começar a ensinar os diferentes tipos de palmas, pergunte

## MÚSICA

# O corpo como instrumento musical

### Vamos começar

Você já pensou que o seu corpo também pode ser um instrumento musical?

Existem diversas formas de produzir som com o corpo: batendo os pés no chão, batendo palmas, usando a voz... Produzir sons por meio de batidas no corpo é um recurso chamado de percussão corporal.

Vamos fazer uma atividade para experimentar alguns desses sons.



Jonathan Nóbrega e Bel Medeiros/Barbatuques

Integrantes do grupo musical Barbatuques fazendo percussão corporal.

### Chuva cênica

#### Reconhecendo os sons do nosso corpo

1. Forme dupla com um colega para comparar alguns sons de percussão corporal. Escute com atenção.
2. Bata palmas algumas vezes para seu colega de dupla. Depois, escute as palmas do colega.
3. Tente fazer outros sons com as mãos e experimente fazer percussão em outras partes do corpo.
4. Converse com o colega sobre os sons que vocês produziram: As palmas de vocês têm a mesma sonoridade? Quantos sons diferentes vocês exploraram?

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

aos estudantes se eles já repararam nos sons da chuva e se têm alguma ideia de como poderiam reproduzir esses sons com a percussão corporal. Incentive-os a demonstrar que tipos de percussão poderiam fazer.

Ao começar, pergunte aos estudantes qual das palmas se parece mais com uma gota caindo e qual se parece mais com uma chuva intensa. Caso já tenha trabalhado os conceitos de grave e agudo, você pode aproveitar a oportunidade

para diferenciar a palma grave e a palma estalada usando esse parâmetro.

Esta atividade é mais facilmente executável com os estudantes em roda ou em semicírculo para que eles possam olhar uns para os outros e perceber o momento de mudar de palma.

Trabalhe com a turma o tempo de duração e a percepção do efeito da chuva. Vocês podem combinar alguns gestos de regência para ir acrescentando ou retirando palmas de acordo com o efeito ►►



## Criando efeitos sonoros

1. Você e sua turma vão reproduzir os sons da chuva! Para isso, vão usar três tipos de palmas. Experimente cada uma delas prestando atenção nas sonoridades que produzem.

Sérgio Donat/Acervo da Editora



Palma pingo (com dois dedos).

Sérgio Donat/Acervo da Editora



Palma estalada (com toda a mão).

Sérgio Donat/Acervo da Editora



Palma grave (com as mãos em concha).

2. Para reproduzir o som de uma chuva que está começando, faça o som das gotas mais finas usando as palmas do tipo pingo. Você também pode estalar os dedos ou esfregar as mãos. Comece devagar e aumente a velocidade aos poucos.
3. Troque as palmas do tipo pingo por palmas estaladas, como se a chuva estivesse aumentando de intensidade.
4. Depois de um tempo, troque as palmas estaladas por palmas graves. Você também pode bater com as mãos nas coxas para criar um efeito mais forte. É interessante que alguns estudantes continuem tocando as palmas estaladas para garantir a variedade de sons. Todos devem acelerar a velocidade das palmas para aumentar a intensidade da chuva.
5. A turma deve desacelerar as palmas e diminuir, aos poucos, a variedade dos sons, como se a chuva estivesse diminuindo de intensidade. Troque as palmas graves ou as batidas nas coxas por palmas estaladas.
6. Depois de um tempo, volte para as palmas do tipo pingo ou para o estalo de dedos. Os sons devem ir diminuindo até parar.
7. Se possível, combine com os colegas uma maneira de gravar o efeito das palmas imitando a chuva. Isso pode ser feito com qualquer tipo de gravador de áudio. Depois, escute a gravação com toda a turma.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final da atividade, converse com os colegas.

- O som que vocês reproduziram ficou realmente parecido com o barulho da chuva? Justifique sua resposta. **A**
- Você já viu as palmas serem usadas como um instrumento musical? Em que situações? **B**
- Você já assistiu a alguma apresentação musical em que outros sons do corpo eram usados? **C**

►► que quiserem explorar. Após algumas execuções, sugira que os estudantes façam a atividade de olhos fechados, de forma a ter a audição como parâmetro único. Se for conveniente, deixe que alguns estudantes assumam o papel de regência para que também possam experimentar.

Caso queira procurar referências para mostrar aos estudantes, é possível encontrar vídeos na internet: basta buscar por “chuva cênica”. Recomendamos, em particular, a música “Africa”,

com arranjo do grupo esloveno Perpetum Jazzile, disponível em: <[www.wimp.com/amazing-choir-uses-hands-to-simulate-storm](http://www.wimp.com/amazing-choir-uses-hands-to-simulate-storm)> (acesso em: 29 mar. 2017).

## Hora da reflexão

- A. Estimule o grupo a apontar as semelhanças entre os efeitos que produziram e as características sonoras da chuva, como os sons finos e grossos das palmas tentando imitar os sons finos e grossos dos pingos da água, o acelerar e o desacelerar das palmas que imitam a velocidade com que a água cai, etc. Caso os estudantes achem que o efeito não ficou semelhante à chuva, avalie com eles o que pode ser melhorado. Pergunte se os efeitos sonoros foram irregulares como o som gerado pelos pingos da chuva, se vocês conseguiram reproduzir o aumento e a diminuição do volume de água, se a quantidade de pessoas fazendo cada palma foi adequada para chegar ao efeito desejado, etc. Caso julgue pertinente, refaça a atividade corrigindo os pontos que achar necessário e incorporando as sugestões das crianças.
- B. É possível que os estudantes citem ambientes musicais informais, como rodas de samba, rodas de capoeira, rodas de jongo, entre outras manifestações culturais em que as palmas podem fazer parte da *performance*. Caso não tenham contato com esse tipo de expressão artística, procure apresentar vídeos na internet que apresentem as palmas incorporadas às práticas.
- C. Peça aos estudantes que recordem se já assistiram a algum espetáculo de música ou dança em que tenham sido utilizados os sons de batidas dos pés no chão, estalos de dedos, ou sons percutidos em outras partes do corpo.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção:

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

### Que arte é essa?

Se possível, depois do debate, mostre vídeos do grupo Barbatuques tocando para que os estudantes possam ver como as sonoridades são produzidas. Para isso, recomendamos “Peixinhos do mar”. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=xV1KB1iQsWM](http://www.youtube.com/watch?v=xV1KB1iQsWM)> (acesso em: 29 dez. 2017). Você também pode mostrar outros vídeos do grupo, como “Barbapapa’s Groove”. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=eLY8zD0Yt\\_l](http://www.youtube.com/watch?v=eLY8zD0Yt_l)> (acesso em: 29 dez. 2017).

### De olho na arte

Esclareça aos estudantes que o grupo executa duas músicas diferentes, “Marinheiro só” e “Peixinhos do mar”.

1. O objetivo dessa pergunta é promover um espaço de troca de experiências com o cancionário popular e incentivar o reconhecimento das melodias das músicas. É uma oportunidade para explorar as diferenças entre melodia e letra. Confundir esses dois elementos musicais é muito comum. Caso os alunos já conheçam alguma das canções em suas versões com letras, você pode assinalar que, mesmo que as versões do Barbatuques não apresentem letras, continuam sendo as mesmas músicas, pois é possível reconhecer as melodias.
2. Caso a turma não reconheça as canções, você pode ensiná-las usando como referência versões facilmente encontradas na internet. É sempre mais interessante se você puder acompanhar as crianças tocando algum instrumento harmônico para ajudar a estabilizar a afinação.
3. Algumas possibilidades de resposta: estalando os dedos, utilizando movimentos da boca, sons vocais (voz, assobio, onomatopeias), estalando a língua, percutindo as mãos em diferentes partes do tórax.

## Que arte é essa?

### Os Barbatuques e a percussão corporal


 Para ouvir

“Peixinhos do mar/Marinheiro só”. Corpo do som, Barbatuques. São Paulo: MCD, 2002. Neste CD, você pode ouvir esta e outras músicas do grupo.



Barbatuques, grupo de percussão corporal, durante uma apresentação do espetáculo **Ayú** em 2015. Esse grupo utiliza diferentes efeitos vocais e percussão com o corpo para interpretar músicas dos mais diferentes estilos, como a música popular brasileira. Também usa muitos improvisos em suas apresentações.

### De olho na arte

 Converse com os colegas e o professor ou a professora sobre “Peixinhos do mar/Marinheiro só”. **Respostas pessoais.**

1. Nessa faixa, o grupo Barbatuques fez uma versão de duas músicas bem conhecidas. Você já conhecia alguma delas? Se sim, conte para os colegas em que situação você já tinha escutado essa música.
2. Você sabe cantar essas canções?
3. Observe a imagem acima. Como você acha que esse grupo está produzindo som?
4. Quais sons de percussão corporal você identifica na faixa? Tente imitar algum desses sons.

72

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Incentive os estudantes a experimentar esses sons de maneira informal tentando imaginar como devem ser feitos e também tentando reproduzi-los com o próprio corpo.

Composto atualmente de quinze integrantes, o Barbatuques existe desde 1995 e surgiu de pesquisas de seu diretor musical, Fernando Barbosa (1975-), ou Fernando Barba, como é mais conhecido.

Em seu trabalho artístico, o grupo Barbatuques explora os sons que o corpo humano é capaz de produzir por meio de técnicas variadas, que envolvem palmas, batidas em diferentes partes do corpo e sons gerados pelas batidas dos pés no chão (sapateado).

A voz também faz parte do **repertório** de sons do Barbatuques. Além de cantar ou falar em seus *shows*, muitas vezes eles utilizam efeitos vocais para trazer sonoridades bem diferentes para as músicas.

**repertório:** conjunto de técnicas, conhecimentos ou informações que uma pessoa ou grupo possui.

A percussão corporal e a percussão vocal são técnicas bastante antigas e comuns em manifestações culturais de diferentes partes do mundo. Mas as experimentações e os estudos feitos pelo grupo Barbatuques permitiram que essas técnicas fossem organizadas e aperfeiçoadas.



Grupo Barbatuques em apresentação do espetáculo **Ayú** na cidade de São Paulo (SP), em 2016.



#### Para ouvir

Você pode conhecer mais sobre o trabalho do grupo Barbatuques no DVD *Tum Pá* (2014). Alguns vídeos do grupo são facilmente encontrados na internet.

73

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pergunte aos estudantes se eles conhecem alguma manifestação cultural que utilize técnicas de percussão corporal além das palmas. Sugira que perguntem aos demais professores e aos seus familiares sobre expressões culturais da comunidade que utilizem esses elementos: é o caso da catira (também conhecida como cateretê) e do coco, por exemplo.

Explore com os estudantes a noção de que a percussão corporal é explorada nas mais diversas expressões culturais como um instrumento musical.

### Sugestões

- SIMÃO, J. P. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. 15 de fevereiro de 2013. 93 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- O *blog* do Grupo de Estudos de Música Corporal (Percussão, Voz e Movimento) – Fritos traz informações variadas e atualizadas sobre pesquisas na área. Disponível em: <<https://fritosbr.wordpress.com/sobre/>> (acesso em: 21 out. 2017).
- O *site* do grupo Barbatuques é uma boa fonte para ser explorada por você e pelos alunos. Nele, é possível ver diversas fotos e conhecer um pouco mais a biografia e atuação profissional de cada um dos integrantes do grupo. Disponível em: <[www.barbatuques.com.br](http://www.barbatuques.com.br)> (acesso em: 29 dez. 2017).

### Barbatuques

Barbatuques é um núcleo artístico e pedagógico. A expressão musical pela percussão corporal é o tema do seu trabalho. O grupo possui um núcleo de professores que realiza oficinas em diversas áreas e vem atuando há vários anos no Brasil e no exterior. O repertório de seus *shows* é baseado em composições próprias, improvisações, interações com a plateia e adaptações de ritmos e cantos populares. O grupo já lançou os CDs *Corpo do som* (2002), *O seguinte é esse* (2005), *Ayú* (2015), o DVD *Corpo do som ao Vivo* (2007) e o CD e o DVD *TUM PÁ* (2012).



## Passeando pelo passado

Para conhecer mais desse estilo, procure vídeos de Danny "Slap Jazz" Barber, um mestre de *hambone*. Se tiver oportunidade, assista a alguns dos vídeos com os estudantes.

Muitas vezes, palmas, sapateados e batidas em outras partes do corpo aparecem incorporadas a práticas de dança, tornando difícil separar o que é dança e o que é música. Isso ocorre, por exemplo, na dança *saman*. Conhecida como "dança das mil mãos", ela combina coreografia e percussão corporal e é tradicional na Indonésia.

Apresentação da dança *saman*, em Jacarta, na Indonésia, em 2015. Ajoelhadas no chão e em fila, as dançarinas usam as palmas e as costas das mãos para bater nas coxas, no tórax e no chão.



Dita Alinghiana/AP Photo/Glow Images



David Gallo/AlamyFotoarena

Mas a percussão corporal também pode ocorrer apenas na música, independentemente de uma coreografia. A reprodução de sons com a boca é comum em diversas expressões culturais e na música em geral. Em alguns estilos, a percussão vocal é fundamental para a música. Um exemplo é o *beatbox*, usado no *rap* e no *hip-hop*.

Batalha de *beatbox*, em León, na Espanha, em 2016. O *beatbox* é um tipo de percussão vocal característico do *hip-hop*, estilo musical norte-americano surgido nos anos 1970. Seus efeitos vocais simulam os sons de baterias e de sintetizadores.



## Passeando pelo passado

No século 18, havia uma grande quantidade de africanos escravizados nas colônias britânicas do sul dos Estados Unidos e uma de suas manifestações culturais mais importantes era a música tocada com tambores. Como forma de repressão cultural, esses tambores foram proibidos. Os africanos passaram então a usar um tipo de percussão corporal que mais tarde fez surgir o *hambone*, estilo de música e dança que mistura leves tapas no peito, nas coxas e nas pernas com palmas e batidas dos pés no chão.

O músico Danny Barber, conhecido como Danny "Slap Jazz", durante apresentação na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos, em 2013. Ele é um dos principais músicos de *hambone* do mundo. *Jazz* é um estilo de música estadunidense e *slap* significa "tapa" em inglês.



Divulgação/BodyMusicFestivalZ

74

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Danny "Slap Jazz" Barber e o *hambone*

Danny "Slap Jazz" Barber é um mestre do tradicional estilo de *hambone*. Ele entrou em contato com essa tradição negra e norte-americana por intermédio de um primo que a havia aprendido com seu avô. Danny se familiarizou rapidamente com essa arte e passou a dedicar sua vida a divulgar e dividir a importância histórica e cultural do *hambone*. Tornou-se um mestre pela ACTA (Aliança pelas Artes Tradicionais da Califórnia) em 2009 e tem se dedicado a organizar apresentações de *hambone* em espaços formais e não formais e a promover palestras sobre suas conexões com ritmos africanos e afro-americanos.



## ■ Como é feita essa arte?

### Timbre: a "cor" do som

Como vimos, é possível criar diversos sons com o corpo. Agora vamos descobrir o que faz com que esses sons sejam diferentes!

Experimente produzir estes três sons: estale os dedos, bata palmas e bata com as mãos abertas no seu tórax. Como você descreveria cada um desses sons?

Agora feche os olhos. O professor ou a professora vai tocar cada um desses três sons. Você terá de descobrir qual deles está sendo executado. Você consegue reconhecê-los mesmo de olhos fechados?

Chamamos de **timbre** a característica que torna um som único e, portanto, reconhecível. É como se o timbre fosse a "cor" do som.

Se um cantor, um violino ou um piano produzirem a mesma nota, sabemos distinguir cada um deles porque cada um terá um "colorido" diferente. Por essa mesma razão, conseguimos diferenciar a palma, o estalo e a batida com as mãos no tórax. Isso acontece porque o som é uma onda sonora.

Imagine que você jogou uma pedra em uma poça de água. O impacto da pedra sobre a água cria uma série de ondas na poça. Com o som acontece a mesma coisa: cada vez que batemos palmas, estalamos os dedos ou falamos, estamos gerando ondas invisíveis que se propagam no ar.

Observe no esquema ao lado como se comportam as ondas sonoras de diferentes instrumentos. Perceba que cada instrumento gera ondas com formatos diferentes. O formato de cada onda é o que caracteriza o timbre do som, e é graças a esse formato que nossas orelhas conseguem diferenciar um instrumento de outro.

Conhecendo os timbres dos instrumentos, o compositor pode escolher aqueles que deseja incluir em sua composição. Portanto, conhecer timbres é importante na criação musical.



Ilustrações: André Valle/Arquivo da editora

## Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

A seção **Como é feita essa arte?**, a partir deste volume de 3º ano, revisitará os parâmetros sonoros desdobrando conceitos musicais e formas de explorá-los em composições e improvisos. Assim, na unidade 2 do volume do 2º ano, trabalhamos com o conceito de timbre por meio da percepção das diferentes paisagens sonoras. Caso você não tenha passado por essa unidade com os estudantes, não há problema, pois o conceito de paisagem sonora foi usado para um primeiro contato com o conceito de timbre. Nesta seção, a proposta é aprofundar o conceito explorando seu potencial musical.

Toque cada um dos sons – estalar de dedos, palmas e batida de mãos no tórax – em seqüências diferentes e peça aos estudantes que digam em que ordem você tocou. Você pode executar esses sons sem um ritmo determinado, mas pode ser interessante fazer um pequeno ritmo e estimulá-los a descrever a seqüência dos sons.

Em seguida, peça aos estudantes que busquem descrever os sons com suas próprias palavras. Eles podem usar diversos adjetivos, como forte, fraco, grosso, fino, claro, escuro, entre outros. Após a descrição, estimule-os a comparar um som com outro registrando, por exemplo, qual dos três sons é o mais forte, o mais fraco, o mais grosso, o mais fino, o mais escuro ou o mais claro. Esse exercício é uma maneira de se aproximar das características do som e perceber as diferenças de nuance entre eles.

75

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Vamos experimentar

#### Outros sons feitos com o corpo

Esse exercício, utilizado nas oficinas do Barbatuques, pretende reforçar as sonoridades experimentadas até aqui. Aproveite esse momento para organizar as sonoridades aprendidas classificando-as por partes do corpo. Existem muitas técnicas de percussão corporal e vocal; o objetivo aqui não é esgotar o tema, mas aproximar os estudantes desse universo.

Se necessário, retome com os estudantes as palmas, os estalos de dedos e as batidas que aprenderam na seção **Vamos começar**. Cite também as técnicas exemplificadas na seção **Que arte é essa?** e incentive-os a tentar imitar os sons que ouviram. Caso queira, você pode pesquisar mais sobre percussão corporal para ensinar aos estudantes. Recomendamos que explore o *site* oficial do Barbatuques: <<http://barbatuques.com.br/pt/>> (acesso em: 21 dez. 2017), em que há uma série de cliques que podem expandir seu repertório.

Experimente com todo o grupo, mas procure ouvir os estudantes também individualmente para poder observar com eles as qualidades de nuance dos timbres.

Faça a percussão vocal com as crianças para que elas tenham um som de referência.

Se houver muitos estudantes na sala de aula, você pode optar por dividi-los em grupos menores.

#### Criando uma história coletiva

Certifique-se de que cada estudante contribua com uma frase curta para que a história fique fácil de memorizar e conte com a participação de todos. O ideal é que cada estudante memorize pelo menos a sua frase. Se julgar necessário, anote a história toda, porque ela será usada na próxima etapa da atividade.

Após essa etapa, dê um tempo para que os estudantes façam o registro escrito da história contada. Faça

## Vamos experimentar

Nas seções anteriores, você conheceu o trabalho do grupo Barbatuques e aprendeu várias maneiras de produzir efeitos sonoros com o corpo. Agora, vamos experimentar mais algumas técnicas de percussão vocal e corporal.

### Tum, poc-poc, ahhhh!

#### Outros sons feitos com o corpo

1. Em dupla com um colega, lembre as técnicas de percussão corporal que você aprendeu até agora. Teste novamente algumas delas.
2. Experimente também algumas outras técnicas de percussão vocal:
  - estalos de língua, estalos com os lábios;
  - sons com vogais – ahhhhh, ohhhhh, ehhhhh, ihhhhh;
  - sons com consoantes – sssss, xxxxx, zzzzz, fffff, vvvvv.

### Uma história contada com sons

Como vimos, é possível criar muitos sons diferentes usando o corpo como instrumento. Agora vamos experimentar contar uma história com uma grande variedade de timbres.

#### Criando uma história coletiva

1. O primeiro passo é escolher um tema para a história. Todos devem participar e opinar, já que construirão a história juntos.
2. Escolhido o tema, a turma deve formar uma roda. Um estudante começa a história com uma frase simples e que permita que o colega ao lado continue. Por exemplo, "Alice estava brincando na rua quando...".
3. O próximo estudante deve continuar a história, sempre deixando um "gancho" para o colega seguinte. Por exemplo: "... viu um pequeno gato escondido no mato. Ela se aproximou e percebeu que...".
4. A história deve seguir assim, até que todos tenham participado dela. O último estudante da roda deve finalizar a história. É importante que a história tenha início, meio e fim.
5. Tentem memorizar a história que vocês criaram. Para ajudar, anotem cada frase e registrem a história em uma folha de papel com a ajuda do professor ou da professora.



76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

uma espécie de ditado em que cada estudante deve repetir a sua frase para que todos registrem em suas folhas. A fim de facilitar a localização e a ordem na etapa seguinte, sugerimos que cada frase seja numerada na sequência da história.

### Contando a história com palavras e sons

1. Você e seus colegas vão contar a mesma história da etapa anterior, mas agora alternando a fala e a percussão vocal ou corporal.
2. O estudante que começou a história na etapa anterior deve falar novamente a primeira frase da história. O segundo deve continuar, porém usando apenas efeitos sonoros para contar sua parte da história.
3. O terceiro estudante deve voltar a narrar a história com palavras, e quem vier depois contará sua parte com sons. Isso deve prosseguir até que a história termine.
4. Quando a história acabar, a turma deve fazer uma nova rodada invertendo os papéis.



Filipe Rocha/Arquivo de editora

### Contando a história apenas com sons

1. Chegou a hora de contar a história que vocês criaram utilizando apenas os sons produzidos com o corpo. Não vale usar palavras!
2. Se possível, combine com os colegas uma maneira de gravar a história contada dessa forma. Isso pode ser feito com qualquer tipo de gravador de áudio. Depois, escute a gravação com toda a turma.

#### Dica

- Quando for contar sua parte da história usando efeitos sonoros, use a criatividade! Lembre que você também pode usar palavras que imitam sons (chamadas onomatopeias).

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminadas as atividades, converse com a turma.

- Quais foram as sonoridades usadas para contar a história? **A**
- A história contada somente com sons ficou parecida com a história contada com palavras? **B**
- Você já tinha pensado que, por meio da percussão corporal, o corpo humano pode ser transformado em um instrumento musical? **C**

### Contando a história com palavras e sons

Convide os estudantes a usar as sonoridades que já conheceram e a tentar aproximá-las da história contada. Lembre-os de que podem recorrer a onomatopeias também. Ao fim da primeira rodada, inverta os papéis de forma a permitir que os estudantes que falaram a frase nessa rodada experimentem as sonoridades na próxima rodada. Esta etapa é importante para que todos tenham a oportunidade de contar a história com palavras e com sons.

### Contando a história apenas com sons

Auxilie os estudantes a gravar essa última versão da história. Ouça a gravação com eles logo em seguida e deixe que falem sobre suas impressões. Vocês também podem apresentar a história contada com sons para algum outro professor ou funcionário da escola e pedir a ele que descreva a história que percebeu pelos sons. Nesse caso, explore com os estudantes como pode ser diferente a percepção de quem produz e a percepção de quem ouve ou assiste a um espetáculo.

### Hora da reflexão

- A.** Incentive os estudantes a identificar as sonoridades de acordo com as experimentações no exercício de ampliação do repertório de sons produzidos pelo corpo. Oriente-os de forma que possam perceber se usaram mais alguma parte do corpo, se algum timbre foi mais explorado que outro e se houve algum som que se repetiu sistematicamente.
- B.** Explore com os estudantes o fato de que a história contada com sons é a representação da história falada e que, por isso, alguns detalhes podem se perder.
- C.** Desperte nos estudantes a percepção de que nosso corpo produz sons, como voz, ronco, palma, assobio, estalo de dedo, respiração, espirro, soluço, pum, arrotos, passos, suspiros, entre outros. A temática dos sons do corpo foi abordada na unidade 1 do volume do 1º ano. No entanto, com a percussão corporal, aprendemos que esses sons podem ser organizados e utilizados de forma musical.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

### Vamos começar

Caso o percurso escolhido por você não tenha contemplado o conteúdo apresentado no bloco de dança da unidade 1 deste volume, será necessário introduzir de forma mais detalhada os conceitos de movimento, organização de movimento e dança. São conceitos importantes para o entendimento das noções de coreografia e dos aspectos expressivos que se relacionam à dança.

### Perceber o espaço

Se houver na turma estudantes com deficiência ou limitação de movimento, procure perceber de que forma eles podem participar da atividade e valorize a ideia de que qualquer movimento pode ser incluído na dança.

1. Incentive os estudantes a pensar em outras formas de organização das mesas e cadeiras no espaço da sala de aula, levando em consideração também o espaço que eles mesmos ocupam. Se achar interessante, inclua outros objetos na dinâmica.
2. Se julgar necessário, faça adaptações da atividade ao contexto escolar em que você trabalha. Você pode, por exemplo, organizar grupos menores de estudantes, usar apenas cadeiras, entre outras possibilidades. Procure enfatizar que, nesta proposta, o mais importante é a sequência de movimentos, ou seja, o processo de reorganização da sala, e não o formato criado pelas mesas e cadeiras ao final da cena.

## DANÇA

# Coreografia, espaço e movimento

## Vamos começar

Dançar tem a ver com organizar os movimentos com alguma intenção, que varia de acordo com o que o artista quer apresentar.

Na organização dos movimentos para a dança, é necessário considerar, além da intenção do artista, o espaço em que a movimentação acontece, as pessoas que participam da dança e também a maneira como elas se relacionam entre si e com o espaço à sua volta.

Vamos fazer uma atividade para sentir como todos esses elementos se encaixam.

### Perceber o espaço

1. Observe a sala de aula onde você estuda e preste atenção na localização das mesas e cadeiras. De que outras maneiras você acha que esses objetos poderiam ocupar a sala? Existem muitas formas possíveis! Converse com os colegas sobre isso.
2. Terminada a conversa, a turma deve formar três grandes grupos. Cada grupo vai montar uma cena em que os participantes farão uma sequência de movimentos para redistribuir os objetos na sala de aula.
3. Defina com o seu grupo onde colocar as mesas e cadeiras. Fazer um desenho apontando a localização inicial e final de cada móvel é uma boa maneira de planejar a atividade.
4. Depois de escolher uma forma de distribuir os móveis, cada grupo deve escolher o que fazer para chegar a essa forma. Para isso, é preciso definir:
  - o que cada um vai carregar (por exemplo, cada um pode pegar uma cadeira, as mesas podem ser carregadas em duplas);
  - se as mesas e cadeiras podem ser empurradas ou levantadas;



Bery Sales e Claudia Marinho/Arquivo de editora



- em que ordem os integrantes do grupo vão se movimentar (todos ao mesmo tempo, em duplas ou um de cada vez);
- as posições que os participantes vão ocupar durante a cena;
- em que ritmo, mais rápido ou mais lento, o grupo vai fazer sua sequência de movimentos.

5. Quando a cena estiver definida, os grupos devem ensaiar algumas vezes. Marque as suas posições e memorize os movimentos que você deve fazer. Fique atento também ao posicionamento dos colegas.
6. Para terminar, cada grupo vai apresentar sua cena para o restante da turma.
7. Enquanto estiver assistindo às cenas dos colegas, o mais importante é observar como cada grupo chega ao formato pensado para a sala.



Bry Santos e Claudia Marinho/Arquivo da editora

### Dicas

- Para que a cena saia como o planejado e a plateia entenda o que vocês criaram, é importante seguir o que foi combinado com o grupo.
- A plateia precisa ficar em um lugar que permita uma boa visão das apresentações. Atenção: ninguém deve colocar cadeiras e mesas nesse lugar.

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois das apresentações, converse com os colegas e com o professor ou a professora.

- Foi fácil ou difícil fazer a sequência de movimentos planejada pelo seu grupo? A apresentação saiu do jeito que vocês pensaram? Por quê? **A**
- Como foi a experiência de assistir à apresentação dos outros grupos? **B**

5. Os estudantes não precisam carregar os móveis todas as vezes que forem ensaiar. Oriente-os a apenas marcar as posições, pois isso facilita a execução da cena posteriormente. Se o tamanho da sala de aula permitir, faça uma divisão do lugar em três espaços de cena e peça aos estudantes que dividam também as mesas e cadeiras entre os grupos. Assim, eles terão mais oportunidade de ensaiar.
7. Tente perceber quais foram os acordos do grupo para a arrumação da sala e se todos estão dentro do acordo estabelecido entre eles. Isso pode ser útil para a discussão que segue sobre criação e execução de coreografias.

### Hora da reflexão

As perguntas apresentadas têm o objetivo de levar a turma a refletir sobre a experiência vivenciada, comparando os momentos de planejamento e execução da atividade, além de trabalhar a ideia da fruição dos trabalhos apresentados pelos colegas.

**A/B.** Procure ajudar os estudantes a perceber aspectos das lógicas de organização estabelecidas durante a experimentação. Para isso, você pode perguntar, por exemplo: “As mesas foram organizadas considerando algum formato específico (como um quadrado ou um círculo)?”; “Todas as cadeiras foram colocadas de um lado e as mesas do outro?”; “As formas estabelecidas ficaram claras para quem assistiu às cenas? E para os que as planejaram?”; “Foi possível perceber as intenções da organização?”.

## Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

### Que arte é essa?

Se julgar necessário, comente com os estudantes que o Festival D'Avignon foi fundado em 1947 e é um grande festival de artes performáticas contemporâneas, com apresentações de teatro, dança, além de alguns concertos e eventos de artes plásticas.

### De olho na arte

1. Incentive os estudantes a observar as fotos com atenção e a justificar suas respostas.
2. Tente aprofundar a discussão perguntando o que leva os estudantes a suas conclusões. Pergunte a eles se conseguem imaginar alguma sequência de movimentos com base nas fotografias.
3. Ressalte que, ainda que os dançarinos façam movimentos diferentes entre si, a sequência de movimentos em grupo leva em consideração todos os participantes e o espaço de cena. Para que isso ocorra, não é necessário que os dançarinos façam os mesmos movimentos ao mesmo tempo.
4. Estimule os estudantes a revelar suas vivências. Pergunte se já viram algum espetáculo de dança, se já participaram de apresentações ou celebrações das quais a dança fazia parte e procure levá-los a focar na descrição dos movimentos usados nessas ocasiões.

O importante neste momento é trazer o debate para os aspectos de escolha e organização do movimento, tanto em relação ao corpo dos dançarinos como ao espaço de cena. Para construir a compreensão dos conceitos de organização de movimento e de coreografia, é fundamental que os estudantes tenham em mente que nada é deixado ao acaso nessas composições: quanto mais planejado o que deve ser feito em cena, melhor. É com base nessa consciência sobre o que se faz em cena que as composições coreográficas podem ganhar complexidade. A ideia de improviso também se encaixa nessa noção de organização: improvisar não é fazer qualquer coisa, mas estabelecer alguma organização enquanto acontece o movimento seguindo muitos parâmetros.

## Que arte é essa?

### A dança da companhia Rosas



Cesena, espetáculo da companhia de dança Rosas, no Festival de Avignon, França, 2011.

### De olho na arte

### Respostas pessoais.

Observe as fotografias e converse com os colegas e com o professor ou a professora.

1. Que movimentos você consegue identificar nessas imagens? Eles parecem ser rápidos ou lentos?
2. Os movimentos que os dançarinos estão fazendo parecem ter sido planejados antes da apresentação? Por que você acha isso?
3. Você acha que a movimentação de cada dançarino leva em conta os movimentos dos outros em cena? E o espaço de cena?
4. Você já viu muitas pessoas dançando juntas em outras situações? Como elas se organizavam?

80

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Companhia de dança Rosas

A companhia Rosas ganhou a atenção da cena internacional com a criação do espetáculo *Rosas danst Rosas* para a música de Thierry De Mey e Peter Vermeersch, em 1983. Nos últimos anos, a fundadora do grupo, Anne Teresa De Keersmaeker, tem criado para a companhia uma série de trabalhos em que a dança acontece como escrita pura no tempo e no espaço. No centro conceitual de seu trabalho está a relação entre movimento e música e, em algumas produções, a relação entre dança e texto.

As fotografias que você acabou de observar mostram cenas de **Cesena**, espetáculo da companhia de dança Rosas, que estreou em 2011.

Fundada em 1983 pela dançarina e coreógrafa belga Anne Teresa De Keersmaeker (1960-), essa companhia ganhou reconhecimento pela variedade de propostas coreográficas, ou seja, pelos modos de organização dos movimentos em cena.

Em **Cesena**, a companhia Rosas trabalhou em colaboração com Graindelavoix, grupo musical também da Bélgica, especializado em música europeia dos séculos 14 e 15.

Na preparação desse espetáculo, Anne Teresa teve como desafio organizar muitos elementos: dezenove bailarinos e cantores, um grande espaço para ocupar e a interação entre a dança e o canto.

Preste atenção na imagem seguinte. Quando observamos um dançarino por vez, vemos que cada um faz um movimento diferente. Mas, se observamos o conjunto dos dançarinos, tudo parece seguir uma mesma lógica. Todos eles sabem exatamente o que fazer para criar esse efeito de **sincronia**.

**sincronia:** estado em que duas ou mais ações acontecem ao mesmo tempo. Elas podem estar relacionadas entre si ou não.



**Cesena**, no Festival de Avignon, França, 2011.



Apesar dos movimentos diferentes, tudo parece se encaixar. **Cesena**, no Festival de Avignon, França, 2011.

É possível ver trechos de diversos espetáculos da companhia Rosas, inclusive do **Cesena**, na internet. Se for possível, pode ser interessante assistir a algumas cenas com os estudantes. Assim, eles podem conhecer de forma mais real as dinâmicas coreográficas e perceber a complexidade e precisão das coreografias propostas. Uma sugestão está no endereço <[https://youtu.be/bZ\\_13es56B0](https://youtu.be/bZ_13es56B0)> (acesso em: 21 dez. 2017).

## Sugestões

- KATZ, H. Past Foward – arquiteturas e armadilhas de Anne Teresa De Keersmaeker, In: *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

Disponível em: <[www.helena.katz.pro.br/midia/helenakatz61318516247.pdf](http://www.helena.katz.pro.br/midia/helenakatz61318516247.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2017.

O texto traça uma pequena biografia e principais trabalhos de Anne Teresa, apresentando os aspectos fundamentais de seu pensamento coreográfico e princípios de composição.

- Canal oficial da companhia Rosas, no YouTube. Disponível em: <[www.youtube.com/user/RosasVzw](http://www.youtube.com/user/RosasVzw)>. Acesso em: 22 out. 2017.

No canal da companhia é possível encontrar muitos trechos de espetáculos, ensaios e entrevistas.

## Anne Teresa De Keersmaeker

Anne Teresa De Keersmaeker, nascida na Bélgica, em 1960, é uma das mais importantes coreógrafas contemporâneas. Foi estudante na Mudra, a escola do coreógrafo Maurice Béjart, em Bruxelas, e na Tisch School, em Nova York. Depois de realizar sua primeira criação como coreógrafa, aos 20 anos, fundou sua própria companhia, Rosas, em 1983. A peça seguinte, *Rosas danst Rosas*, colocou imediatamente a pequena companhia

no centro da criação contemporânea. Essa é talvez a coreografia mais conhecida de Anne Teresa, e aquela que resume bem sua estética – minimalista e repetitiva e, apesar da estrutura rigorosa das peças, muito emocional. Em 1995, a Rosas associou-se na criação do projeto educativo P.A.R.T.S. – Performing Arts Research and Training Studios; muitos alunos dessa licenciatura em dança são hoje bailarinos e coreógrafos reconhecidos no mundo todo.



## Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

Aprofundando a ideia de **frases de movimento**:

Rudolf Laban fez uma analogia entre frases verbais e frases de movimento: “Como as palavras são feitas de letras, do mesmo modo os movimentos são feitos de elementos: como as sentenças são feitas de palavras, do mesmo modo as frases-dança são feitas de movimentos”. Observação: Laban deixou claro que essa relação entre frases verbais e frases-movimento são distintas em sua significação. Em qualquer apreciação de dança não podemos querer que a convenção do verbal seja transportada para os movimentos. Muitas vezes queremos “entender” dança como se “entende” um romance, por exemplo.

Muitos professores e artistas usam essa terminologia de frases de movimento. Você não precisa usar detalhes terminológicos com as crianças e mesmo alunos mais velhos, mas em um trabalho mais aprofundado artístico é bastante enriquecedor para o apuro dos movimentos e a pesquisa da linguagem (ou pesquisa de criação de movimentos ou pesquisa de composição de movimentos).

Uma frase de movimento completa tem uma preparação, uma ação e uma recuperação. Quando você a fica repetindo, ela pode tornar-se ação e recuperação, ação, recuperação, pois a recuperação de uma frase fica sendo a preparação da seguinte. Exemplo de uma frase de movimento: jogar uma bola. Preparação – aproximar-se e pegar a bola; ação – jogar a bola; recuperação – relaxar seus braços e o corpo como um todo.

RENGEL, L. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: I a VIII*. São Paulo: Annablume, 2008. p. 83.

## Como é feita essa arte?

### Propostas coreográficas

Coreografia é o nome dado à organização dos elementos utilizados em uma dança para que ela aconteça. Para criar uma coreografia, primeiro é necessário decidir que tipos de movimento serão trabalhados.

Como já vimos, todos os movimentos do corpo podem ser usados para criar dança. Existem muitas formas de organizar esses movimentos. Alguns coreógrafos pesquisam movimentos de um determinado tipo e se especializam em criar danças com eles. Outros trabalham com **passos de dança** específicos.

Depois de definir os passos ou movimentos que quer utilizar, o coreógrafo precisa pensar em maneiras de organizar esses movimentos. Uma forma de fazer isso é criar **frases de movimento**. Cada dançarino em cena pode ter uma frase diferente. É interessante perceber que, quando a frase está pronta, muitas vezes é impossível dizer onde acaba uma parte e começa a outra.

**passo de dança:** conjunto de movimentos bem definidos, conhecidos por todos os dançarinos dentro de determinado grupo, estilo ou técnica de dança.

**frase de movimento:** conjunto de pequenas sequências de movimentos ou passos organizados um após o outro.

Em **Rosas danst Rosas**, espetáculo de estreia da companhia Rosas, a artista Anne Teresa De Keersmaeker construiu toda a coreografia com base em frases de movimento que se repetiam de várias maneiras possíveis. Observe a sequência de movimentos nas imagens do vídeo, reproduzidas ao lado.

Se possível, faça uma pesquisa na internet e descubra vídeos das coreografias da companhia Rosas.



Fotografias: Reprodução/Rosas danst Rosas/Thierry De May



A peça **Rosas danst Rosas**, que estreou em 1983, foi gravada em vídeo em 1997 pelo cineasta belga Thierry De May (1956-).

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978. Em especial, recomendamos os capítulos 2 e 3, que tratam da análise de movimentos simples e complexos.



Outro elemento muito importante para a elaboração de propostas coreográficas é o espaço de cena. Com os movimentos e as seqüências de movimentos definidos, é necessário pensar na posição que os dançarinos ocuparão nesse espaço a cada momento da coreografia. Há inúmeras maneiras de fazer isso. Mas lembre-se: cada uma delas pode gerar impressões diferentes no espectador.

Na foto ao lado, podemos ver o desenho de Anne Teresa para uma das cenas do espetáculo **Cesena**.

Depois de pensar em tudo isso, o coreógrafo precisa testar o que planejou. Para isso, é preciso ensaiar. Durante os ensaios é que se pode perceber se é necessário criar outros movimentos, frases de movimentos, aumentar ou diminuir o ritmo ou acertar a precisão dos movimentos. É o momento de aperfeiçoar o que foi criado.



Reprodução/Cesena  
Anne Teresa mostrando um desenho da coreografia do espetáculo **Cesena**. Observe que a coreografia desta cena é toda organizada por meio de círculos. O desenho funciona como um mapa para que os bailarinos saibam aonde ir.

A trilha sonora, a iluminação, o figurino e os objetos de cena também têm papel fundamental na dança.

**Cesena**, no Festival de Avignon, França, 2011. Cada bailarino se move para desenhar um círculo no espaço. Eles devem fazer isso segundo todos os combinados feitos nos ensaios, para não se esbarrarem nem fazerem os movimentos em momentos errados.



Anne-Cristine Pougoulat/AFD Photo



## Passeando pelo passado

A coreografia ganhou mais importância na linguagem da dança no século 18, com o desenvolvimento das danças das cortes francesas.

Em 1700, Raoul Feuillet (1653-1709) e Pierre Beauchamp (1631-1705) publicaram um livro sobre como anotar os movimentos da dança e, com isso, ajudaram a consolidar esse trabalho. Na época, quem criava as danças era o “mestre da dança” e quem registrava os movimentos no papel era chamado coreógrafo.

Durante o século 20, muitos artistas inventaram novas formas de registrar a dança e passaram a entender a coreografia como a própria arte de organizá-la. Rudolf Laban (1879-1958) foi um dos artistas mais influentes nessa área. O sistema que ele criou em 1928 influencia a dança até os dias de hoje.

83

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Sugestão

- CUNNINGHAM, M. *O dançarino e a dança: conversas com Jacqueline Lesschaeve*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

Na primeira entrevista, o bailarino e coreógrafo Merce Cunningham discute as propostas de uso do espaço em seus espetáculos em relação ao balé e à dança moderna. É possível perceber, então, como os diferentes usos do espaço propõem sentidos diferentes aos espectadores.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

## Vamos experimentar

### Escolhendo os movimentos

5. Se possível, marque os nomes dos movimentos, a frase e a coreografia final em uma folha grande ou na lousa. Isso pode ajudar os estudantes a ter um referencial comum e não ficar consultando o caderno durante os ensaios, facilitando a aprendizagem dos movimentos.

### Criando frases de movimento

2. Usar música nos momentos de ensaio nem sempre é bom: ela pode dispersar a atenção. Os estudantes precisam conversar para estabelecer seus acordos. Procure alguma forma de marcar o ritmo, como um metrônomo (existem vários aplicativos de celular que fazem essa marcação), que não impeça ou dificulte o diálogo entre eles. Caso o percurso pedagógico escolhido por você já tenha passado pelo bloco de música da unidade 1 deste volume, você pode orientá-los a retomar a marcação de pulso e ritmo que aprenderam naquele momento.

## Vamos experimentar

É hora de montar uma proposta coreográfica. Preste atenção nas instruções do professor ou da professora e tente pensar em algo bem interessante para mostrar aos colegas!

### Fazer a dança acontecer! 🧑🧑

#### Escolhendo os movimentos

1. A turma vai se dividir em grupos de cinco ou seis integrantes.
2. Cada integrante do grupo deve escolher apenas um movimento. Pense em algo simples.
3. Ensine o seu movimento para o restante do grupo e aprenda os movimentos dos colegas.
4. Cada grupo deve ensaiar os movimentos escolhidos e tentar fazer com que todos tenham a mesma duração.
5. Com os colegas, dê um nome para cada movimento. Assim será mais fácil identificá-los. Também é possível numerá-los (movimento 1, movimento 2, movimento 3...).



Bry Sarkis e Claudia Marinho/Arquivo da editora

#### Criando frases de movimento

1. Com o seu grupo, elabore frases de movimento usando apenas três ou quatro dos movimentos da etapa anterior.
2. Experimente as frases e ensaie com os colegas. Alguém pode marcar o ritmo batendo palmas para ajudar.
3. Escolha apenas três frases de movimento e dê um nome para cada uma delas. Anote as frases que achar mais interessantes.

#### Para acessar

##### Shuudan Koudou

Desde 1966, os japoneses fazem uma competição bastante curiosa: o Shuudan Koudou, uma competição de caminhada sincronizada! Procure vídeos dessa competição na internet e veja como é possível pensar em movimentações em grupo bastante elaboradas.

### Escolhendo o espaço

1. Antes de pensar em como organizar as frases da coreografia, cada grupo deve organizar o espaço de cena e pensar na marcação dos lugares. Todos devem ficar visíveis para a plateia e para os próprios membros do grupo.
2. Com os colegas, definam também uma área para quem vai assistir às apresentações.

### Definindo a sequência de frases de movimento

1. Combine com seu grupo a sequência de frases que vão usar na coreografia. Vocês podem fazer frases iguais ou diferentes. Também podem inserir pausas: enquanto todos param, apenas uma pessoa faz uma frase, por exemplo.
2. Ensaie a sequência com seu grupo. É preciso observar se os movimentos acontecem conforme o combinado e repetir até que todos saibam a coreografia inteira.
3. Quando a coreografia estiver pronta, os grupos devem decidir se querem usar música, figurino ou objetos de cena.
4. Apresente a coreografia do grupo para o restante da turma e assista à apresentação dos outros grupos.



Bry Sankle e Claudia Marinho/Arquivo da editora

### Hora da reflexão

**A/B.** Neste momento, procure dividir a conversa em duas partes. Primeiramente, procure saber como os grupos se organizaram para fazer a atividade. Pergunte aos estudantes quais as dificuldades que eles tiveram. Depois, procure instigá-los a contar o que eles acharam das apresentações das quais foram espectadores. Busque explorar os assuntos discutidos neste bloco: organização do movimento e do espaço. Procure demarcar bem estes dois momentos da conversa: um sobre o fazer e outro sobre o que se observou.

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora, converse com os colegas sobre o que vocês fizeram e assistiram. Procure dizer do que você mais gostou nas cenas apresentadas: é sempre bom saber o que os outros acharam das nossas cenas.

- Como foi organizar os movimentos da coreografia com seu grupo? O que vocês fizeram? Como ensaiaram? Isso ajudou na apresentação? **A**
- O que você gostou de assistir em cada grupo? O que mais chamou sua atenção? **B**

Guarde suas anotações para que você e seu grupo possam refazer a coreografia quando quiserem ou mesmo continuar trabalhando nela.



85

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).

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

### Vamos começar

Antes de começar as atividades da seção, leia o texto introdutório e converse com a turma sobre a linguagem corporal, procurando estimular os estudantes a comentar suas experiências prévias com o tema.

### O corpo fala!

Converse com os estudantes sobre a importância de desenvolver o hábito de acompanhar com atenção a apresentação dos colegas. Deixe claro que os estudantes da plateia não podem ficar tentando adivinhar qual a sensação ou o sentimento que o grupo em cena está expressando durante toda a experimentação. O momento de dizer em voz alta o que pensam deve acontecer somente quando os participantes estiverem congelados como estátuas, no fim da dinâmica.

### Objetos imaginários

Caso a sala tenha muitos estudantes, é possível organizar dois círculos. No momento da organização, convide-os a participar também. Mostre qual é o sentido horário, se eles não estiverem familiarizados com a expressão.

Mesmo que você não esteja habituado com a linguagem teatral da mímica, não se preocupe em arriscar. Além de um momento de aprendizado, este pode ser um momento muito divertido, proporcionando maior integração entre os estudantes e também entre você e eles. Deixe claro para a turma que você, assim como eles, também está experimentando.

Procure conduzir a experimentação de maneira solta e divertida. O caráter de jogo teatral deve se manter. Isso, no entanto, não pode interferir no rigor criativo na hora de representar os objetos. Ao realizar os jogos teatrais, atente sempre a esses dois pontos: ludicidade e rigor.

## TEATRO

# Falar sem palavras

## Vamos começar

Quando você sente frio, o que acontece com o seu corpo? Ele treme? Fica mais encolhido? Você tenta esfregar as mãos e os braços para se aquecer? O que mais você faz?

Ainda que você não diga “estou com muito frio”, quem estiver vendo os movimentos do seu corpo provavelmente vai entender o que ele diz.

Vamos fazer dois jogos teatrais para ver como funciona essa expressividade do corpo.



Vadislav Nizhnenko/Shutterstock

### O corpo fala! 🧑‍🤝‍🧑

1. Cite todas as sensações e sentimentos de que conseguir se lembrar, por exemplo, raiva, alegria, frio, sono. O professor ou a professora vai escrevê-los em pedaços de papel, dobrá-los e colocá-los dentro de um pote.
2. A turma deve se dividir em dois grupos. O primeiro grupo vai ficar no espaço onde a cena vai acontecer e o segundo vai ser a plateia.

86

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

É importante trabalhar com os estudantes, nas duas experimentações desta seção, o esforço projetivo de imaginar a perspectiva do público. É comum que, ao explorar a linguagem corporal, o estudante imagine que está comunicando uma coisa e não fiscalize aquilo que está na sua cabeça. Por isso, esse aspecto é muito importante. Orientações como “Mostre o que você deseja expressar com o seu corpo.”, “Imagine como a plateia está vendo o seu corpo nesse momento.”,

“Mostre a sensação com o seu corpo, exagere!” ajudam bastante a realização dos dois jogos teatrais aqui apresentados.



- Um membro do grupo em cena deve sortear uma palavra do pote e mostrá-la apenas para os colegas do grupo.
- Depois que todos tiverem visto a palavra sorteada, o professor ou a professora vai bater palmas uma vez. O grupo em cena deve expressar a sensação ou o sentimento com o corpo, sem fazer nenhum som ou usar objetos. Então, o professor ou a professora vai dizer: "Congela!" Nesse momento, todos devem ficar imóveis, como em um jogo de estátua.
- A plateia deve adivinhar que sentimento ou sensação o grupo em cena representou. Em seguida, os grupos invertem os papéis.
- Essa dinâmica deve se repetir pelo menos três vezes com cada grupo, com o sorteio de uma nova palavra a cada rodada.

### Objetos imaginários

- Para começar, a turma deve fazer um círculo.
- Iniciando pelo professor ou pela professora e seguindo no sentido horário, um participante por vez vai representar uma ação com um objeto imaginário. Pode ser comer uma banana, escovar os dentes, tocar violão... Só não vale falar!
- Depois de terminar a representação com seu objeto imaginário, o participante deve passá-lo para a pessoa ao seu lado na roda; agora ela é a jogadora. Essa pessoa deve usar o objeto criado pelo primeiro participante, "amassá-lo" e criar outro objeto imaginário.
- A ação vai se repetir até que todos tenham participado do jogo teatral.

#### Dica

- Na hora de participar de jogos teatrais, lembre-se de que as pessoas da plateia precisam entender o que os seus movimentos querem dizer. Não deixe que sua ação fique somente na sua cabeça. Tente fazer movimentos claros.

### Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de participar das atividades, converse com a turma.

- Você já tinha brincado desse jeito antes? **A**
- Como você se sentiu ao expressar sensações e sentimentos com o seu corpo? E ao representar as ações com objetos imaginários? **B**
- Você gostaria de mudar alguma coisa na forma como se apresentou? Por quê? **C**

87

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Hora da reflexão

- Comece a conversa falando amplamente do ato de se comunicar sem o uso de palavras. Pergunte o que acharam da experiência, se já tinham pensado na quantidade de coisas que o corpo comunica, mesmo quando não falamos nada.
- Essa pergunta pretende explorar as dificuldades e prazeres de realizar um jogo teatral de mímica. O que se pretende é que a turma possa falar abertamente das suas experiências, trocando impressões entre si. Separe a conversa entre as duas atividades, falando primeiro de uma e depois de outra de maneira consciente. Se possível, anote na lousa verbos e termos utilizados para descrever as dificuldades e facilidades dos estudantes.
- Por fim, peça aos estudantes que deem dicas uns aos outros para melhorar a expressividade corporal na hora do teatro. Comece perguntando o que melhorariam na própria *performance*. A partir dessa autocrítica, peça sugestões dos colegas para que a mímica de cada estudante fique mais expressiva. Se julgar pertinente, diante de críticas construtivas acertadas, caso o estudante se mostre à vontade, peça que repita a mímica do objeto ou da sensação, considerando aquilo que foi criticado durante a realização.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

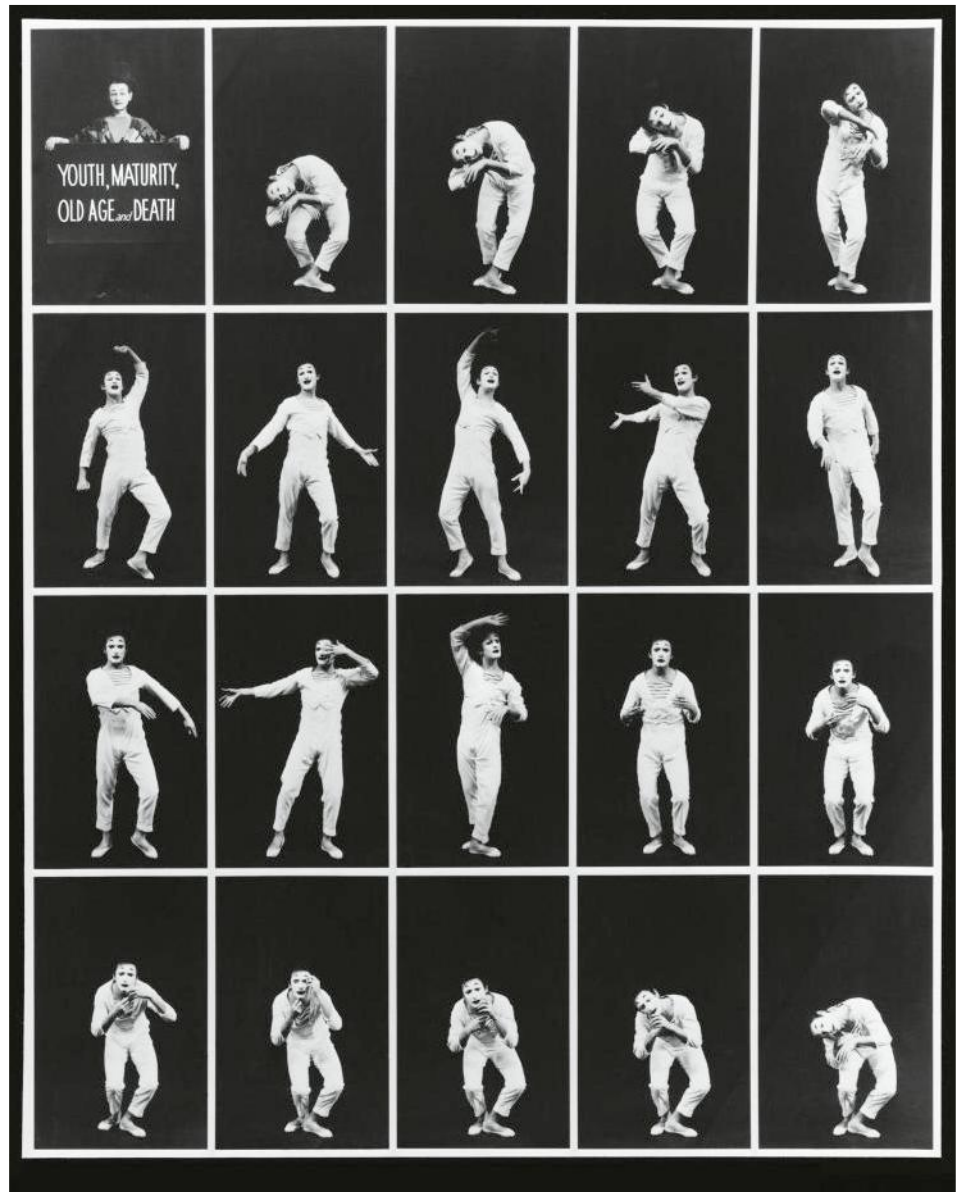
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Processos de criação (EF15AR20).

### Que arte é essa?

Faça uma leitura visual cuidadosa da rotina de Marcel Marceau antes de explorar coletivamente as perguntas do boxe **De olho na arte**. Deixe que os estudantes se divirtam construindo hipóteses de leitura para a sequência, inventando narrativas para os movimentos registrados. Essa rotina tem a característica interessante de não ser literal, como uma mímica de objeto, por exemplo. Trata-se de uma mímica poética, que tenta imprimir fisicamente o caminho da juventude até a morte. Por isso, não existe uma leitura correta, mas sim um campo aberto de construção de leituras, e daí a importância de conduzir um momento de apreciação livre antes da conversa conduzida.

## Que arte é essa?

### A mímica de Marcel Marceau



Juventude, maturidade, velhice e morte, espetáculo de Marcel Marceau, 1967.

88

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Marcel Marceau

Marcel Mangel, ou Marcel Marceau, foi um dos mímicos mais famosos do mundo, responsável pelo resgate dessa arte no final dos anos 1940, época em que o cinema mudo havia suplantado muitas formas teatrais de entretenimento.

Após estudar as técnicas de mímica corporal dramática com Etienne Decroux (1898-1991), o criador da mímica moderna, Marceau lançou em 1946 seu primeiro mimodrama: *Praxíteles e o peixe dourado*. Na década seguinte, fundou seu próprio grupo, a *Compagnie Marcel Marceau*. Com ela, alcançou grande popularidade nos anos 1950 e 1960.

## De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe a imagem da página ao lado e converse com os colegas e com o professor ou a professora.

1. O que mais chama sua atenção na imagem?
2. Você sabe como se chama o tipo de interpretação registrado nessas fotografias?
3. Tente imaginar como era a sequência dos movimentos feitos pelo artista nessa apresentação. Compartilhe com os colegas o que você pensou.
4. O nome dessa obra é **Juventude, maturidade, velhice e morte**. Na sua opinião, por que o artista escolheu esse nome?
5. Como você representaria com o seu corpo a vida de uma pessoa do nascimento até a morte, passando pela juventude e o amadurecimento?

A imagem da página ao lado é o registro fotográfico de uma das muitas **rotinas** de Marcel Marceau (1923-2007), um dos mímicos mais famosos da História.

Nascido na cidade de Estrasburgo, na França, Marceau começou a estudar as técnicas da mímica aos 23 anos. Pouco depois, em 1947, ele criou o seu personagem mais conhecido, o palhaço Bip.

Observe a fotografia ao lado. Preste atenção na maquiagem do personagem e também na roupa que ele está vestindo.

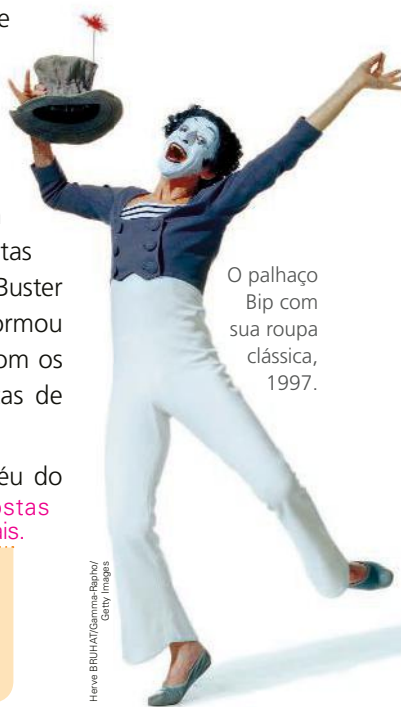
Esse personagem foi criado por Marcel Marceau com inspiração na **commedia dell'arte** italiana e em artistas do cinema mudo, como Charles Chaplin (1889-1977) e Buster Keaton (1895-1966). E foi a partir do palhaço Bip que se formou a imagem clássica do mímico: rosto pintado de branco com os olhos contornados com lápis preto, camisa listrada, calças de boca larga e chapéu de copa alta.

Olhe a foto novamente. Você notou a flor no chapéu do palhaço? Você acha que ela tem algum significado? **Respostas pessoais.**

**rotina:** nome dado às sequências de movimento de uma cena de mímica.

**commedia dell'arte:** tipo de comédia italiana do final do século 16.

Usando máscaras, acrobacias e mímica, baseava-se em personagens que retratavam a sociedade da época. Alguns deles são conhecidos até hoje, como o Arlequim, o Pierrô e a Colombina.



O palhaço Bip com sua roupa clássica, 1997.

Herve BRUHAT/Gamma-Photos/Getty Images

89

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## De olho na arte

2. É provável que algum dos estudantes já tenha visto a mímica em apresentações teatrais ou programas televisivos. Antes de contar para a turma que o nome dessa linguagem teatral é mímica, pergunte quais as características desse tipo de interpretação e anote na lousa.
3. A sequência de fotos apresentada tenta cumprir a tarefa de registrar um movimento. Explore esse aspecto no momento de contextualizar a imagem com a turma. Peça aos estudantes que imaginem o mímico fazendo os movimentos da sequência. Se possível, passe o vídeo dessa rotina, disponível em <[www.youtube.com/watch?v=V5RLTZSrr4A](http://www.youtube.com/watch?v=V5RLTZSrr4A)> (acesso em: 24 out. 2017).
4. Explore a narrativa que a sequência de movimentos passa a ter depois que a turma tomar contato com o nome da rotina. Pergunte quais momentos dizem respeito a cada uma das etapas da vida.
5. Explore com os estudantes o fato de que a composição de Marcel Marceau nessa rotina não é realista, pois representa o passar dos anos à sua maneira. É uma boa estratégia para iniciar o debate sobre a estilização dos movimentos dentro da linguagem da mímica, que será aprofundado mais adiante. Incentive-os a demonstrar de que outras maneiras representariam o passar do tempo com o próprio corpo.

## Atividade oral

Deixe que os estudantes criem hipóteses sobre o significado da flor para o artista com base na leitura da imagem e em suas próprias vivências. Para ajudá-los a explorar as possibilidades, peça-lhes que apontem algumas características das flores, por exemplo: se duram bastante tempo, se são fortes ou frágeis, etc. Embora possa haver outras interpretações, muitas fontes dizem que a flor no chapéu de Bip representava a fragilidade da vida.

## Atividade em dupla

A. Nessa pergunta, qualifique a leitura das expressões corporais da foto do elenco, onde todos disputam o chapéu que está na cabeça de Marcel Marceau, cada qual com uma expressão facial e corporal. Se possível, peça à turma que realize um pequeno exercício de composição: uma criança entra com um objeto qualquer na mão e congela; em seguida, os outros estudantes entram, um de cada vez, e congelam, como se quisessem pegar o objeto. Registre a imagem criada com um celular ou câmera fotográfica e compare com a imagem do livro.

B. Aqui temos a chance de explorar os elementos da cenografia a partir da ilustração. Pergunte as características, o tamanho, a cor. Peça que os estudantes imaginem o cenário montado, usando a proporção dos atores no quadro para garantir uma ideia do tamanho da cenografia. Explore os demais elementos da linguagem teatral: pergunte sobre a iluminação e o figurino, pedindo descrições detalhadas.

C. O objetivo da atividade é proporcionar aos estudantes a oportunidade de imaginar uma história que se relacione com o nome do espetáculo e as imagens aqui reproduzidas. Se parecer oportuno, conte a eles qual era a história original. O espetáculo *O chapéu-coco* misturava diversas estéticas e linguagens, como o surrealismo, a farsa e o teatro de sombras, além, é claro, da mímica. Na história da peça acompanhamos Jonathan, um funcionário público modesto que se apaixona pela atendente do bar que costuma frequentar. Para impressioná-la, resolve comprar um chapéu novo. O problema é que o chapéu gruda em sua cabeça, ocasionando inúmeros problemas e peripécias. A peça caminha para situações absurdas, como a aparição de um chapéu gigante e uma chuva de chapéus.

Marcel Marceau encenou muitos espetáculos e rotinas durante sua vida. Em 1948, ele fundou a Companhia de Mímica Marcel Marceau, a única trupe de mímica do mundo em atividade entre as décadas de 1950 e 1960. Nessa época, a mímica era considerada uma arte do passado, mas o trabalho desse artista foi responsável por fazê-la renascer.

Em 1997, a companhia encenou o **mimodrama O chapéu-coco**, em comemoração aos 50 anos de carreira de Marceau.


**mimodrama:** espetáculo que não utiliza palavras em sua encenação, apenas a linguagem corporal dos atores.



Elenco de **O chapéu-coco** (título original: Le Chapeau Melon), Companhia de Mímica Marcel Marceau, Paris, 1997.



Ilustração feita pelo cenógrafo Jacques Noël (1924-2011) para o cenário do espetáculo **O chapéu-coco**.

 Chame um colega para observar as imagens desta página com você. Compartilhe suas ideias com ele. **Respostas pessoais.**

- O que vocês acharam da expressão facial e corporal do elenco de **O chapéu-coco**? O que os atores e as atrizes parecem estar fazendo? **A**
- Você consegue perceber os elementos que compõem o cenário na ilustração? Como está a posição dos atores nessa imagem? E os figurinos? **B**
- Depois de ver a fotografia do elenco e a ilustração de Jacques Noël, invente uma história para a peça e conte-a para os colegas. Lembre-se: o espetáculo foi encenado somente com recursos de mímica. **C**



## Como é feita essa arte?

### Mímica

Como pudemos ver, nos espetáculos da trupe de Marcel Marceau não havia falas. O elenco fazia toda a comunicação com o público utilizando o corpo, ou seja, a linguagem teatral chamada **mímica**.

Na mímica, as expressões faciais, os gestos e a postura corporal devem expressar tudo o que os atores desejam. Para trabalhar com essa técnica, é necessário desenvolver a consciência do próprio corpo e prestar atenção em cada detalhe dos movimentos e das ações escolhidos.

Os movimentos de um mímico, no entanto, não precisam ser iguais aos da vida real. Eles podem ser estilizados, ou seja, recriados de maneira artística e expressiva, de acordo com o personagem e as ações da cena.

Ser um bom observador do cotidiano também é importante para conseguir criar. E para que toda essa expressividade seja colocada em cena, todo o corpo do artista deve estar empenhado em realizar os movimentos.

Quanto mais o mímico acredita nas situações que está criando, melhor será sua comunicação com o público.



Marcel Marceau em apresentação como o personagem Bip no Teatro Olympia de Paris, França, setembro de 2000.

### Passando pelo passado

A mímica é uma das formas teatrais mais antigas de que temos notícia. Na Grécia e na Roma antigas, já marcava presença nos palcos com cenas curtas que faziam piada com situações do dia a dia. Na Europa, durante a Idade Média, a mímica ganhou força nas companhias teatrais que viajavam de cidade em cidade se apresentando nas feiras livres.

Mas a popularidade da mímica cresceu mesmo depois, em 1816, quando o francês Jean-Gaspard Debureau (1796-1846) apresentou o Pierrot, um personagem que até hoje está presente no nosso Carnaval. Assim a mímica moderna começou sua caminhada, chegando até Marcel Marceau.

Rn/B© Societe Nouvelle Pathe Cinema/Collection Christophe/AGB Photo



O Pierrot, personagem clássico de Jean-Gaspard Debureau, representado em cena do filme **Boulevard do crime** (Les Enfants du paradis), dirigido por Marcel Carné em 1946.

## Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

São inúmeras as conceituações sobre o amplo campo do teatro físico, que relaciona as ações físicas dos homens e mulheres com seu meio. Sobre o campo específico da mímica, vale pontuar que, como modalidade do gênero teatral, a mímica pode ser separada em mímica literal e mímica abstrata. A mímica literal é quando o mímico realiza sua cena simulando situações reais ao longo da rotina, criando situações e ambientes que buscam emular a realidade como ela é – as rotinas aqui apresentadas partem desse campo.

Existe também a mímica abstrata, que é quando o campo expressivo da mímica não parte de uma lógica racional nem emula objetos e situações da vida real, mas se realiza através de simbologias e abstrações. A imagem da rotina de Marcel Marceau na seção **Que arte é essa?** é um exemplo de uma mímica abstrata.

Reforce com a turma a ideia de estilizar os movimentos, criar um jeito particular de expressar em cena os gestos observados no cotidiano. O principal não é imitar igualzinho, mas sim produzir um movimento expressivo. Explore a característica singular de representar de cada estudante.

Comente com a turma que pantomima está presente no teatro desde sempre, acompanhando essa linguagem artística desde suas primeiras manifestações. A imagem do filme *Boulevard do crime* ilustra a expressão corporal do mímico ao caminhar, clarificando os elementos explorados até aqui.

### Sugestão

- LOUIS, L. *A mímica total: um inédito e profundo mapeamento desta arte no Brasil e no mundo*. São Paulo: Giostri, 2014.

Esse livro traz um mapeamento da arte da mímica e do teatro físico, no Brasil e no mundo, com elementos dessa linguagem, seus processos, artistas e aspectos técnicos. Escrito por Luis Louis, um dos grandes representantes da mímica e do teatro físico no Brasil.

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

Procure manter um caráter bem lúdico em toda a experimentação. No entanto, oriente a turma de forma que compreendam que é preciso concentração e esforço para realizar uma boa mímica. É necessário que os participantes se esforcem fisicamente para fazer a mímica, caso contrário podem não obter a expressividade necessária para a compreensão do que está sendo interpretado.

#### Ponto fixo no espaço

Se possível, peça aos estudantes que experimentem algumas movimentações segurando um objeto, como um caderno ou mochila vazia. O objeto real ajuda na técnica do ponto fixo no espaço. O rigor está em manter o objeto parado no mesmo lugar, algo bem difícil de realizar. Depois, oriente-os a fazer a mesma movimentação do corpo sem o objeto, ressaltando que somente a repetição torna o número melhor.

#### Empurrado pelo vento

Essa rotina pode ser aprimorada com o uso de um guarda-chuva imaginário, que participa da movimentação, abrindo e fechando conforme o vento empurra o mímico para lá e para cá. A imaginação é essencial para a realização da mímica como um todo: sem a construção imaginativa da situação que está colocada, dificilmente a mímica ganhará expressão. Reforce com a turma a importância de imaginar que o corpo está mesmo sendo empurrado por um vento muito forte, como em uma brincadeira de faz de conta.

## Vamos experimentar

### Brincar de mímico

1. Antes de fazer os exercícios, leia as rotinas a seguir e veja se você já conhece alguma delas. Isso pode facilitar na hora de executá-las.
2. As rotinas são inspiradas em movimentos do cotidiano; então, para tornar a mímica mais expressiva, procure pensar em como você interage com diferentes objetos.
3. Execute suas rotinas com clareza e calma, tomando cuidado ao expressar para o público todos os detalhes.
4. Se possível, combine com a turma uma maneira de fazer um registro das rotinas que vocês vão apresentar. Você pode escrever, desenhar ou gravar em vídeo, por exemplo.

#### Ponto fixo no espaço

1. Imagine que você está segurando uma mala presa no chão. Todo o seu corpo pode se mover, mas você não consegue mover a mala de jeito nenhum!
2. Uma das suas mãos deve estar sempre segurando essa mala; então, essa mão também não pode se mexer.



#### Caixa do mímico

1. Imagine que você está dentro de uma caixa. Use as mãos abertas para mostrar as dimensões dela, como se você estivesse tateando uma parede invisível.
2. Lembre-se de que a caixa é tridimensional, ou seja, tem frente, laterais, fundo e tampa.



#### Empurrado pelo vento

1. Imagine que você está no meio de uma enorme ventania.
2. Demonstre com seu corpo a luta contra esse vento, tentando caminhar na direção oposta e, no fim, perdendo a luta e sendo empurrado pelo vendaval.

92

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade complementar – Outras rotinas

Se julgar necessário, você pode explorar outras duas rotinas com a sua turma, aprofundando o repertório de mímica da turma.

#### Andar no lugar

Essa rotina é muito conhecida na mímica: a ação de andar sem sair do lugar.

O segredo para fazer parecer que está andando, mesmo sem sair do lugar, é inverter o movimento natural de caminhar, arrastando para trás o pé que deveria estar parado a cada passo. O movimento dos pés é a parte mais difícil dessa rotina em que, embora se inverta o sentido dos passos, o restante ►►

## Puxando uma corda



1. Imagine que você está puxando uma corda bem pesada.
2. Pense em como suas mãos se movimentam ao puxar uma corda. Pense também em como o resto do seu corpo se move e, então, tente reproduzir essas ações.
3. Essa rotina também pode ser feita com mais de um mímico. Vocês podem simular um cabo de guerra, com mímicos puxando a corda dos dois lados. Nesse caso, o foco do jogo não é quem vence o cabo de guerra, mas como todos juntos fazem com que o público veja a corda que não existe.

### Dica

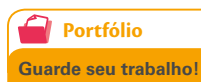
- Faça poucos movimentos, apenas o necessário para comunicar o que deseja. Depois de definir os movimentos de cada rotina, tente ampliá-los. Essa ampliação não significa colocar mais gestos, mas sim realizá-los de maneira expandida, com movimentos mais amplos, com a maior expressividade possível.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de experimentar todas as propostas, converse com os colegas.

- Qual das rotinas você achou mais difícil de fazer? E qual delas foi a mais divertida? Como você fez para resolver as dificuldades? **A**
- Depois de realizar suas rotinas e assistir às dos colegas, o que você faria diferente em cada rotina? **B**

Se você tiver feito um registro da experimentação, guarde-o!



93

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- ▶▶ do corpo deve agir como se caminhasse normalmente. Oriente a turma a investigar com calma a ideia de andar sem sair do lugar.

### Comendo alguma coisa

Peça aos estudantes que criem uma rotina que represente a ação de comer alguma coisa.

Oriente-os a desenvolver com detalhes cada etapa da sua ação de comer: escolham o que vão comer, apreciem a comida, sintam o cheiro, para então começar a desempenhar a ação de comer. Explique que é importante expressar para o público os detalhes do ato de comer.

## Puxando uma corda

Sublinhe o aspecto de que não importa qual dos times vai vencer o cabo de guerra. O objetivo é que os dois times representem para o público que a corda está ali. Se julgar necessário, combine anteriormente com os grupos qual dos times vai vencer. Comente com a turma que o mais interessante é quando a cena acontece sem que os grupos precisem combinar – chega-se a um acordo coletivo silencioso, ditado pela cena.

Reforce sempre a necessidade de realizar os movimentos com calma e cuidado, pois é comum que os estudantes dessa faixa etária façam a dinâmica apressadamente. Quanto mais tranquilidade tiverem para executar os movimentos, mais expressividade e clareza podem alcançar.

## Hora da reflexão

- A.** Essas perguntas pretendem explorar os aspectos técnicos da mímica e da linguagem corporal. Ao longo da conversa, tente focar nos elementos concretos do corpo, da expressividade e dos gestos dos estudantes. Em que parte do corpo você sentiu mais cansaço quando estava realizando determinada rotina? Como estavam as pernas e os braços? E a expressão do rosto? Os movimentos foram realizados rapidamente ou devagar? O público conseguiu entender o que deveria ser comunicado?
- B.** Partindo dessa análise do desempenho da turma com a mímica, peça que os estudantes deem dicas uns aos outros para melhorar as rotinas desempenhadas. Se possível, peça que alguns estudantes repitam uma das rotinas que realizaram, após receberem as dicas de seus colegas.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Neste bloco, tratamos de alguns dos elementos formais das artes visuais: o ponto, a linha e a forma. Optamos por focar o ponto e a ideia de medição do espaço para dialogar com o trabalho de Hugo Curti, apresentado na seção **Que arte é essa?**

## Vamos começar

### Reconhecendo os elementos

Após lerem juntos as definições sobre ponto, linha e forma presentes no texto, converse com os estudantes sobre as definições gerais desses termos. Procure deixar clara a ideia de que o ponto é a origem de qualquer forma e, portanto, é dele que partem as composições visuais. O objetivo aqui não é esgotar o tema, que é bastante complexo e pode ter diversos desdobramentos no âmbito da compreensão da linguagem visual. A sugestão, neste momento, é tentar tornar a experiência com esses conteúdos mais concreta e menos teórica. Os conceitos de Geometria são trabalhados desde o 1º ano na disciplina de Matemática, então provavelmente os estudantes já terão familiaridade com alguns deles.

### Explorando pontos, linhas e formas

Os exercícios podem ficar bem interessantes se você determinar que as crianças façam um desenho por folha. Dessa forma, todas as produções poderão ser colocadas lado a lado e comparadas ao final do processo a fim de realizar um estudo dos processos criativos e das formas produzidas.

Oriente o grupo a centralizar os pontos na folha em que a atividade será realizada. Em cada folha de papel é possível fazer dois exercícios. Entretanto, é importante separar uma parte da outra para que os desenhos fiquem independentes uns dos outros.

Você pode dar como exemplo o caminho do caracol, que é o mais simples, e pedir que eles inventem outros nove caminhos.

## ARTES VISUAIS

# Linhas e medidas no espaço

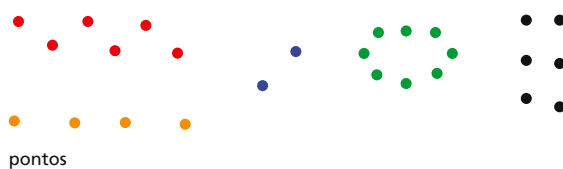
## Vamos começar

Muitos artistas criam suas obras utilizando pontos, linhas e formas. Você já deve ter feito trabalhos artísticos com esses elementos, mas talvez não tenha pensado sobre isso. Pontos, linhas e formas são alguns dos elementos básicos usados na criação de desenhos, pinturas, gravuras e colagens.

### Do ponto à linha e da linha à forma

#### Reconhecendo os elementos

1. Observe os pontos, as linhas e as formas nas imagens a seguir.



pontos

O ponto é onde toda forma começa. Uma linha é formada por uma sequência de pontos.



linha reta

linha curva

linha sinuosa

linha quebrada

As linhas podem ter diferentes formatos e, dependendo de como são feitas, podem gerar sensações como agitação ou tranquilidade.



linhas verticais

linhas horizontais

linhas diagonais

As linhas podem ter tamanhos, cores e direções variadas.



formas

As formas são muito variadas. Podem ser redondas, ovais, quadradas, triangulares, entre outros tipos.

2. Passe seu dedo indicador nas linhas que formam as figuras acima. Repare que as linhas delimitam o espaço das figuras, isto é, separam o que está dentro do que está fora.
3. Encoste o dedo em qualquer parte de uma linha e pense: Será que existe um ponto aí?

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

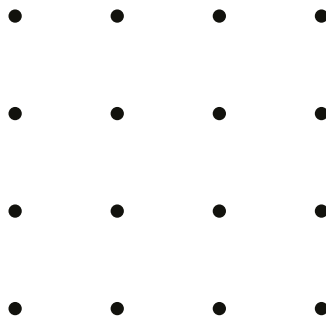
Durante esse exercício, é provável que os estudantes produzam imagens parecidas ou até mesmo iguais. Essa conversa vai permitir que as duplas reflitam sobre as diferentes maneiras que inventaram para fazer essas imagens e esta é uma ótima maneira de chamar a atenção para os processos de criação e as maneiras diferentes de solucionar um mesmo problema.



## Explorando pontos, linhas e formas

Agora que você já conhece esses três elementos, é hora de usar sua imaginação para criar formas. No desafio a seguir, tudo começa em um ponto e termina em outro, passando por muitos outros pontos.

1. O conjunto dos pontos ao lado pode ser percorrido de vários modos. O seu desafio é mostrar dez maneiras diferentes de fazer isso, criando algumas formas.
2. Pegue cinco folhas de papel sulfite (tamanho A4). Corte as folhas ao meio e copie os dezesseis pontos do esquema ao lado em todas elas, ocupando um espaço do tamanho da sua mão fechada.
3. Usando apenas linhas retas e sem tirar a caneta do papel, crie um caminho diferente em cada um dos esquemas que você preparou. Você pode passar mais de uma vez pelo mesmo ponto.
4. Ao terminar, convide um colega para ver seus desenhos e descreva cada imagem, dizendo quais foram seus pontos de chegada e de partida.
5. Depois, seu colega explicará os desenhos dele. Preste atenção nas explicações dele e tente perceber as semelhanças e as diferenças entre os trajetos que vocês criaram.



Bruna Assis Brasil/Arquivo da editora

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Com todos os desenhos reunidos, converse com os colegas.

- Você já tinha observado e pensado sobre o ponto, a linha e as formas em outras aulas de Arte? Pense em exemplos e compartilhe-os com os colegas. **A**
- Em que ocasiões você percebe esses elementos no seu dia a dia? **B**
- Imagine que você tivesse de fazer as formas usando somente linhas, sem os pontos marcados no papel para seguir. Você acha que chegaria às mesmas formas que criou? Por quê? **C**



95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Sugestão

- OSTROWER, F. *Universos da arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013. Nesse livro, a artista e professora Fayga Ostrower apresenta ao leitor os elementos das artes visuais, por meio da análise de dezenas de obras de arte. Os capítulos dedicados ao ponto, à linha e às formas nas artes visuais podem aprofundar sua pesquisa sobre o assunto e, com isso, enriquecer as discussões em sala de aula.

## Hora da reflexão

- A. Essa conversa pode gerar sínteses sobre as percepções e ideias dos estudantes sobre o ponto, a linha e as formas. Valorize as diferentes respostas e reúna as descobertas por meio de tópicos na lousa, para que você e os estudantes possam retomar o que foi dito durante o desenrolar da conversa.
- B. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que pontos, linhas e formas são conceitos que usamos para falar sobre as formas e distâncias das coisas e entre as coisas, e de que eles não existem como algo materializado no mundo, mas como ideias que nos ajudam a pensar sobre o espaço. Dê exemplos concretos, perguntando, por exemplo, se alguém já viu um “pé de pontos”, ou uma “plantação de linhas”, ou “horta de triângulos”. A partir dessa brincadeira você pode tornar mais concreta e menos difícil a ideia de que pontos, linhas e formas não são coisas, mas sim conceitos.
- C. A partir das respostas dos estudantes, conversem sobre a diferença entre conectar distâncias entre pontos (e, com isso, chegar a formas) e desenhar linhas livremente e conectar o ponto inicial e o final apenas, gerando uma forma que delimita um espaço (dentro e fora da forma). Com base nessa ideia, conversem sobre o espaço e como falamos sobre ele usando a definição de formas que reconhecemos, marcadas por linhas.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Que arte é essa?

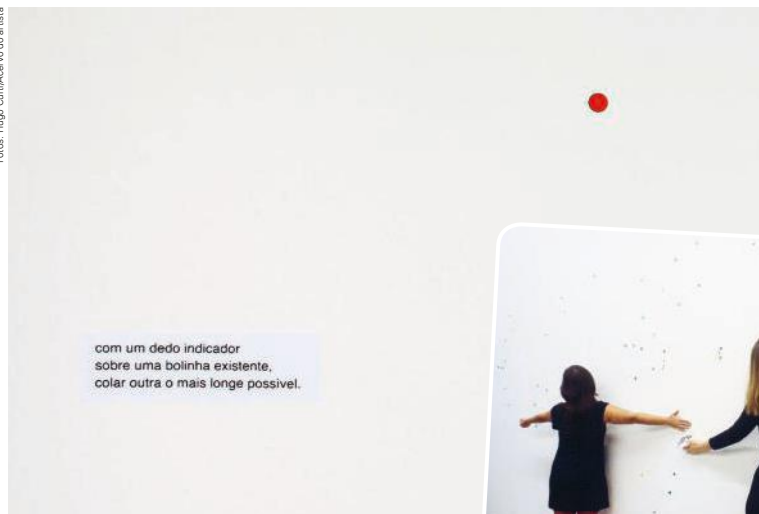
#### De olho na arte

1. Essa pergunta simples abre a possibilidade de trabalhar com hipóteses. Incentive os estudantes a imaginar que estão visitando a exposição e interagindo com a obra. Se quiser deixar o exercício mais concreto, reproduza a dinâmica da obra em uma parede da sala de aula (ou outro espaço que tiver disponível). Isso deixará o debate mais rico, pela vivência da ação, que vai além de imaginar o que poderia ser feito.
2. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que muitas bolinhas, de cores variadas, foram coladas na parede. Amplie o debate perguntando como eles acham que isso aconteceu: foi uma única pessoa que colou os adesivos ou foram muitas? Converse com a turma sobre a relação entre a passagem do tempo e das pessoas pela exposição e sobre como isso transformou o trabalho, estimulando a reflexão sobre a maneira como o artista criou uma obra a partir de um convite para os visitantes da exposição e, portanto, não sabia como o trabalho ficaria quando estivesse pronto.
3. Essa questão pretende estimular a habilidade de dedução lógica. Os estudantes podem deduzir, por exemplo, que as bolinhas que estão mais para cima foram colocadas por pessoas mais altas, enquanto as mais baixas podem ter sido coladas por qualquer pessoa. Algumas descobertas interessantes que podem surgir dessa reflexão: com exceção do primeiro visitante, não se sabe de que bolinha as pessoas partiram para colar a sua; e todas as bolinhas foram tocadas por alguém, porque todas elas são ponto de partida ou de chegada.

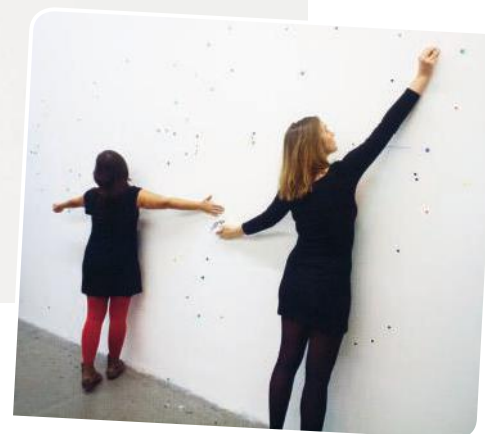
## Que arte é essa?

### Quatro côvados, de Hugo Curti

Foto: Hugo Curti/Arco do artista



**Quatro côvados** (colagem de adesivos), obra de Hugo Curti, construída por meio da interação com o público, São Paulo (SP), 2016.



#### De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe as fotografias e converse com os colegas.

1. Na primeira foto, você pode ver o convite feito pelo artista aos visitantes da exposição. O que você faria se estivesse diante dessa parede?
2. A segunda foto mostra a mesma parede algum tempo depois. Na sua opinião, o que aconteceu? Você acha que o artista sabia como a obra ia ficar?
3. Olhando as bolinhas da segunda foto, o que você consegue deduzir sobre as pessoas que participaram da construção da obra?
4. Que escolhas você acha que uma pessoa tem de fazer quando participa desse trabalho?
5. Se você fosse o artista, em que momento consideraria a obra pronta?

96

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Aqui é possível aproveitar a oportunidade de abordar o tema das escolhas no processo criativo. Nessa obra, uma pessoa pode escolher: não colar nenhuma bolinha e só observar os outros colando ou o que os outros colaram; escolher uma das cores de bolinhas para colar, onde colar, quantas vezes quer repetir o procedimento e com quais motivações (para ir mais longe, para ocupar mais espaço, etc.).
5. Esse tipo de trabalho artístico pode ter inúmeras maneiras de finalização, por exemplo: o esgotamento do espaço para colar as bolinhas, o esgotamento das bolinhas disponíveis, o término da exposição, entre outras. Nesse caso, a obra terminou com o encerramento da exposição. A discussão proposta com esta pergunta pode ser um caminho interessante para acessar as soluções dos estudantes e, ao mesmo tempo, enfatizar o caráter de processo dessa obra.


A obra que você acabou de analisar surgiu da proposta de Hugo Curti (1965-), um artista visual que vive em São Paulo e transforma sua curiosidade em experiências artísticas.

Para desenvolver seus trabalhos, Hugo Curti usa seus interesses e dúvidas como ponto de partida. Por isso, cria obras bem diferentes umas das outras, passando, por exemplo, pela fotografia e pela escultura. Várias de suas obras envolvem a participação do público, como **Quatro côvados**.

Nessa obra, o artista desafia o público a tocar um dos adesivos colados na parede e colar outro adesivo o mais longe possível. Com essa ação simples, cada participante marca, na parede, a medida entre o dedo indicador de uma das mãos até o dedo indicador da outra mão.

Ao nomear a obra, o artista sugere que o espaço entre esses dois pontos seria o equivalente a “quatro côvados”. Mas o que é um côvado?

Côvado é uma unidade de medida usada pelos povos da Antiguidade, equivalente ao comprimento do antebraço de uma pessoa de porte médio, medido desde a ponta do dedo médio até o cotovelo.

 Que tamanho tem o seu antebraço? Compare o seu antebraço com o de um colega. Depois, compare-o também com o do professor ou da professora. Eles têm o mesmo tamanho?

## Passeando pelo passado

Ninguém sabe dizer quando surgiu o nome côvado, mas existem textos e documentos que mostram que povos da Antiguidade como hebreus, egípcios e babilônios usavam essa unidade de medida para calcular o tamanho das coisas.

Havia também outras unidades de medida criadas com base no comprimento de outras partes do corpo.

Como o corpo das pessoas tem tamanhos muito variados, essas unidades de medida geravam cálculos bastante imprecisos. Para resolver esse problema, foram criadas unidades padronizadas, como o metro e o centímetro, e ferramentas, como réguas e fitas métricas.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Atividade individual

Após ler com os estudantes o texto sobre a obra, problematize com eles as dificuldades em estabelecer medidas com base no corpo humano, uma vez que cada pessoa tem um tamanho diferente. Reforce o conceito de que as medidas são atribuídas sempre ao espaço entre um ponto e outro, retomando as ideias sobre o ponto estudadas na seção **Vamos começar**.

Em seguida, oriente-os a comparar o tamanho de seus antebraços e faça perguntas para auxiliá-los a pensar sobre a utilidade da criação de medidas fixas, que não dependam do tamanho do corpo de cada um.

## Passeando pelo passado

Aprofunde a discussão comentando que as unidades de medida são convenções, ou seja, um conjunto de usos combinados por indivíduos de um mesmo grupo. Leia o texto com a turma. Se julgar interessante, peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre as unidades de medida mais usadas nos dias de hoje.

## Sugestão

- O Museu Metrologia, do Instituto Português da Qualidade, criou o material de apoio chamado *Pesos e medidas* (2016), que aborda as diversas formas de medir e a evolução das ideias sobre medição. Para ler os textos, acesse: <[www1.ipq.pt/PT/Metrologia/Materiais%20Historia/Livro%20-%20Historia%20dos%20Pesos%20e%20Medidas%20em%20Portugal.pdf](http://www1.ipq.pt/PT/Metrologia/Materiais%20Historia/Livro%20-%20Historia%20dos%20Pesos%20e%20Medidas%20em%20Portugal.pdf)> (acesso em: 20 out. 2017).

## Hugo Curti

Geólogo de formação, joalheiro, fotógrafo e artista visual, Hugo Curti tem um trabalho instigante e imaginativo, que parte da ressignificação e da reorganização de objetos do cotidiano para desafiar e transcender as convenções. Fábulas, hipóteses e narrativas inusitadas sobre a origem do mundo e das relações humanas ganham vida por meio do olhar e das lentes do

artista. Possui obras no acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, na coleção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), na Associação Brasileira do Alumínio (Abal) e na Fundação Marcos Amaro (FMA).

Texto informado pela galeria Emma Thomas, que representa o artista em São Paulo: <[www.emmathomas.com.br/artistas/hugo-curti/](http://www.emmathomas.com.br/artistas/hugo-curti/)> (acesso em: 2 jan. 2018).

## Atividade oral

- Oriente os estudantes a conversar sobre o que cada um acha que aprendeu com a obra de Hugo Curti, ampliando as possibilidades de leitura da obra e trabalhando a ideia de estabelecer um diálogo com ela de forma ampliada agora que conhecem o tema das medidas baseadas nas partes do corpo humano.
- As obras de arte que sugerem a participação pública envolvem convites que podem ser aceitos ou não. Assim, a resposta positiva ou negativa do público altera a maneira como o trabalho acontece, mas não inviabiliza sua realização em caso de respostas negativas. Assim, se ninguém aceitasse o convite de Hugo, o trabalho ainda existiria, na forma de um convite que não foi aceito por ninguém.
- Conversem sobre as experiências de quem já participou de algo parecido e acolha as respostas, que não precisam tratar exclusivamente de experiências em museus ou galerias, mas também em brincadeiras e aulas.

## Vamos falar sobre...

Mais do que um debate, a formação cidadã constitui um norte nas práticas pedagógicas que procuram colaborar para a construção de uma escola cada vez mais comprometida com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O debate em torno do conceito de cidadania possibilita a formação de princípios democráticos, conscientes e participativos, partindo da responsabilidade coletiva que todos temos na vida em sociedade. Este bloco pode ser a oportunidade de abordar a maneira como podemos aprender com as artes, em obras que pedem a participação do público, formas de sermos mais atuantes na vida pública, fazendo escolhas e informando às pessoas das comunidades em que vivemos o porquê de defendermos determinados pontos de vista.

Observe mais uma imagem da obra e discuta com os colegas. **Respostas pessoais.**



**Quatro côvados,** 2016, obra que foi exposta em diferentes espaços de arte.

- O que será que Hugo queria saber quando criou essa obra? Para tentar descobrir isso, pense no que você aprendeu até agora, investigando as ideias desse trabalho.
- Imagine se ninguém tivesse aceitado o convite do artista para colar os adesivos na parede. Você acha que o trabalho teria acontecido?
- Você já participou de uma ação artística como essa? Se sim, como foi?

### Para ler

**A democracia pode ser assim,** de Equipo Plantel. São Paulo: Boitatá, 2015. Esse livro chama a atenção para a importância de participar de forma ativa nas decisões tomadas no lugar onde você vive e também de respeitar regras de convivência.

## Vamos falar sobre...

### Participação e cidadania

A participação do público é essencial na obra **Quatro côvados**. Obras de arte como essa nos lembram da importância da nossa participação nos acontecimentos ao nosso redor. Vivemos em comunidade, somos parte da cidade e do país em que vivemos. Juntos, construímos a sociedade.

A cidadania é a base dessa construção. É a partir do conhecimento dos nossos direitos e responsabilidades como cidadãos que podemos atuar em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para a busca de valores baseados na solidariedade.

E você, o que entende por cidadania? Discuta o tema com os colegas.



## ■ Como é feita essa arte?

### A participação em trabalhos de arte

O público pode se relacionar com a arte de muitas maneiras, mas pode-se dizer que há duas maneiras principais: contemplação e participação.

Na contemplação, o público somente observa a obra de arte. Isso em geral ocorre com obras que foram concluídas pelo artista antes de serem expostas. Na participação, as obras acontecem durante a exposição.

As formas mais comuns da arte de participação são a arte interativa e a arte colaborativa. A arte interativa oferece ao público a possibilidade de ativar a obra, ou seja, fazer com que algo que foi pensado pelo artista aconteça por meio de seu trabalho.

A arte colaborativa precisa do público para existir, porque é necessário que as pessoas participem na realização da obra, e não apenas em sua ativação ou em seu uso. Nesse caso, os artistas estão interessados na participação criativa das pessoas. A obra

**Quatro côvados** é um exemplo desse tipo de arte.

Reprodução/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC/USP, São Paulo, SP



Romulo Feltrin/Tempo Composto/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC/USP, São Paulo, SP



**O beijo** (objeto eletromecânico, fotografia e papel sobre madeira, 50 cm x 45,2 cm x 50 cm), obra interativa criada por Waldemar Cordeiro (1925-1973) em 1967. Quando o visitante aperta um botão que fica na base vermelha do objeto, a imagem se move e cria a sensação de que a boca está se movendo como quando mandamos um beijo para alguém.

Sergio Denisio/Getty Images



**Cortes de cabelo por crianças – uma performance para o futuro**, obra colaborativa feita pelo grupo canadense Mammalian Diving Reflex, em 2006. Nesse trabalho, as crianças cuidam de um salão de beleza durante um dia ou uma semana, com a autorização dos pais. Quando o projeto termina, todos os envolvidos conversam sobre as seguintes questões: “O que as crianças podem (ou não podem) fazer sozinhas e por quê? Por que vão poder fazer essas mesmas tarefas no futuro?”.

99

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Esse livro apresenta um conjunto de obras de arte contemporânea realizadas entre os anos 1990 e a primeira década dos anos 2000, que têm em comum o fato de envolverem pessoas na realização de obras que são acontecimentos públicos, em exposições. Temas como participação, ética e colaboração estão presentes em diferentes capítulos da obra.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Como é feita essa arte?

Após lerem juntos o texto sobre arte e participação, converse com a turma sobre a diferença entre contemplar e participar, com atenção para não criar hierarquias de gosto, por exemplo: “eu prefiro arte de participar porque ver pintura é chato” ou “isso não é arte, porque esse artista nem sabe pintar, até um bebê podia ter feito isso”.

Convide-os a perceber como a arte pode ser feita de muitas formas diferentes e como podemos nos relacionar com ela de muitas maneiras, além de olhar e de participar.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

### Vamos experimentar

Nestas atividades os estudantes formarão pequenos grupos e depois um grupo maior para que possam conhecer maneiras variadas de realizar uma mesma tarefa ou pesquisa.

As descobertas específicas dos exercícios vão muito além das medidas registradas na tabela, sendo o mais importante a invenção de maneiras de realizar essas medições, ou seja: o exercício não termina quando a tabela fica completa, mas a tabela serve para que todos conversem sobre o que descobriram durante as medições.

É fundamental que as equipes que atuam na escola saibam de antemão que essa proposta será realizada pelos estudantes, para que cada pessoa da comunidade escolar possa acolher e atuar, sempre que possível, nas demandas da pesquisa dos estudantes. Por isso, é importante planejar a experimentação com antecedência. Caso necessário, faça adaptações para possibilitar a realização da atividade.

### Marcando as distâncias entre dois pontos

Essa experiência prática de pesquisa permite que os estudantes pensem sobre seus deslocamentos na escola e conversem sobre a arquitetura do prédio escolar, lidando com questões espaciais da distância entre dois pontos e da duração temporal.

Oriente os estudantes para que, a cada medição, cole papéis ou etiquetas com o nome do trajeto medido, para evitar confusões ou imprecisões entre os barbantes utilizados.

## Vamos experimentar

Agora você vai fazer um exercício de criação artística usando dois modos diferentes para medir os espaços de sua escola.

### Conectados por fios

Já pensou se, cada vez que você andasse de um lugar a outro na escola, uma linha marcasse o trajeto que você percorreu? Quantas linhas você criaria por dia?

### Marcando as distâncias entre dois pontos

1. Forme um grupo com cinco colegas. Usando fios de barbante, o grupo deve marcar os seguintes percursos:
  - da entrada da escola até a sala de aula em que estudam;
  - da sala de aula até o banheiro;
  - da sala de aula até o pátio;
  - da sala de aula até a diretoria.



2. O grupo pode usar fita adesiva para prender os fios de barbante nos pontos de partida e nos pontos de chegada.
3. É importante identificar cada um dos fios usados para marcar os percursos.

4. Depois de marcar os percursos, o grupo deve retirar os fios de barbante e colocá-los esticados, lado a lado, em um lugar amplo. Observe e compare o comprimento dos fios.

100

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Calculando medidas com o corpo ou com instrumentos de medição

1. Com o seu grupo, retome os fios que foram usados para marcar a distância entre dois pontos no exercício anterior. Explore e analise os fios para criar uma tabela de distâncias dos percursos.
2. Em uma folha à parte, o grupo deve copiar o modelo de tabela abaixo.

Percurso	Tamanho em pés	Tamanho em côvados	Tamanho em metros
percurso 1			
percurso 2			
percurso 3			
percurso 4			

3. Registre o comprimento dos fios em pés e em côvados. Para isso, defina com os colegas qual pé e qual antebraço devem representar o grupo.
4. Utilizando algum instrumento de medir (fita métrica, régua ou trena), registre o comprimento dos fios em metros.
5. Observe a tabela e compare as medidas. Converse sobre o exercício com os colegas dos outros grupos: Como foi o ato de medir em cada situação?

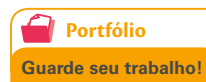


Bruna Assis Brasil/Arquivo da editora

## Hora da reflexão 🗨️ Respostas pessoais.

Agora, converse com a turma e o professor ou a professora.

- Como foi participar da atividade de medir os percursos? Você ficou surpreso com algum resultado? **A**
- O resultado das tabelas foram parecidos ou diferentes? Tente entender como isso aconteceu. **B**
- Como foi o processo de fazer escolhas em grupo? O que mais o grupo descobriu fazendo o trabalho? **C**



101

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Calculando medidas com o corpo ou com instrumentos de medição

Facilita-se a realização da atividade se você puder oferecer aos estudantes uma cópia por grupo da tabela disponível no Livro do Estudante. Caso não seja possível, peça que copiem o modelo em uma folha à parte.

Se possível, apresente aos estudantes os objetos de medição utilizados para preencher a tabela com medidas padrão (fita métrica, trenas ou outro objeto utilizado).

Em relação às medidas realizadas a partir do corpo, oriente os estudantes a procurar por pessoas que tenham pés ou braços com tamanhos intermediários no grupo, ou seja: que busquem não ter como medida os pés e braços de quem for maior ou menor no grupo. Isso é importante para que percebam que, devido à diversidade, medir com o corpo gera imprecisões, e a busca pela média é uma tentativa de criar um critério de medida que se adeque a um acordo comum.

## Hora da reflexão

- A. Valorize as descobertas a respeito dos percursos que a turma mediu durante a atividade, estimulando os estudantes a comentar se achavam que algum trecho era maior ou menor do que a medição acabou demonstrando.
- B. Ao comparar as tabelas, chame novamente a atenção do grupo para o tamanho dos pés e antebraços que serviram de parâmetro em cada tabela. É provável que não haja variação na coluna em que a medida foi feita em metros; assinale essa diferença.
- C. Neste momento, incentive os estudantes a falar sobre como se sentiram trabalhando em grupo e chame a atenção deles para o fato de que seria muito mais difícil medir os espaços da escola individualmente. Aproveite também para questioná-los a respeito de como os espaços da escola ficaram com os barbantes do ponto de vista estético.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contextos e práticas (EF15AR13); Materialidades (EF15AR15).
- **Teatro:** Processos de criação (EF15AR22).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

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

### Vamos começar

A manifestação cultural da capoeira, além de se expressar em várias linguagens artísticas, misturando elementos da dança e da música, é também uma excelente oportunidade para uma parceria interdisciplinar com Educação Física.

Para as duas atividades desta seção, sugerimos que os estudantes estejam em roda. Isso facilitará o momento das trocas com conversas e as experimentações com a música e os movimentos do corpo.

Antes de iniciar a atividade, pergunte o que os estudantes sabem sobre a capoeira. Pergunte se alguém já praticou, pratica ou já assistiu a uma roda de capoeira e permita que divida sua experiência.

É possível que, ao longo do desenvolvimento da atividade ou mesmo na roda de conversa inicial, surja o tema da herança africana presente na capoeira. Algumas crianças podem, influenciadas pela mídia ou por comentários do senso comum, associar a capoeira a uma prática religiosa, o que não é verdadeiro. Aproveite para desfazer essa ideia mostrando que a cultura brasileira é repleta de referenciais das culturas africanas e que nem todos têm caráter religioso. A capoeira, por exemplo, é uma prática que não tem essa conotação e hoje se apresenta como uma expressão genuinamente brasileira.

### Música na capoeira

A música “O que é um berimbau?” pertence à tradição oral e pode ser facilmente encontrada por meio de um buscador na internet. É importante que a turma aprecie a música coletivamente diversas vezes.

## ARTES INTEGRADAS

# Arte da capoeira

## Vamos começar

Algumas expressões culturais reúnem muitas formas de linguagem.

É o caso da **capoeira**! Essa manifestação cultural é considerada uma dança, uma luta e um jogo. Isso tudo associado a elementos musicais.

Vamos conhecer um pouco mais sobre essa expressão da cultura popular brasileira?

### Música na capoeira

Quando vemos uma roda de capoeira, é muito comum encontrar um instrumento chamado berimbau.

O berimbau tem origem africana e é formado por um arco de madeira, uma cabaça e uma corda de arame. Ele é tocado com uma vareta e uma moeda ou uma pedra. Ele é tão comum na prática da capoeira que há muitas canções que falam sobre ele.

Vamos aprender a cantar uma dessas canções?

1. Acompanhe a letra e siga as instruções do professor ou da professora.

#### O que é um berimbau?

O que é berimbau?

Uma cabaça, um arame e um pedaço de pau

Olha como é gostoso tocar berimbau,

Uma cabaça, um arame, um pedaço de pau

Oh lá e lá e lá!

Oh lê lê

Oh lá e lá e lá!

Oh lá e lá e lá!



Ryan Smith/Corbis/Getty Images

Tradição oral.

2. Agora, ouça a canção e tente acompanhar o toque do berimbau com palmas. Experimente algumas vezes com e sem a música! Preste atenção nos colegas e, se sentir dificuldade, peça a ajuda do professor ou da professora.

102

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Na primeira audição, durante a repetição do canto, incentive os estudantes a responder junto com o coro da música, de modo que percebam que há momentos em que cantam e momentos em que somente o mestre canta. Leia a letra e pergunte aos estudantes o que acham dela – trata-se da descrição dos elementos que compõem um berimbau. Esse instrumento foi explorado no bloco de música desta unidade. Encaminhe uma se-

gunda apreciação da música, pedindo aos estudantes que identifiquem a sonoridade do berimbau. É importante que, nesse momento, os estudantes não cantem, mas apenas escutem o som do instrumento.

2. Depois da apreciação do som do berimbau, peça aos estudantes que batam palmas junto com a música, em um ritmo coletivo. Por fim, peça que cantem a resposta da música que aprenderam, acompanhando o coro e batendo palmas.



## No passo da capoeira 🧑

Na capoeira, a música acompanha uma série de movimentos característicos.

Essa manifestação cultural geralmente é jogada em dupla e é importante que os participantes conheçam os movimentos para que saibam como desviar deles.

1. Observe, nas fotos abaixo, alguns movimentos que podem acontecer durante o jogo da capoeira.



Fotografias: Pierre Verger/Fundação Pierre Verger



Alunos de Juvenal Hermenegildo da Cruz, o Mestre Juvenal, famoso capoeirista de Salvador, Bahia. Fotos de Pierre Verger, Salvador (BA), 1947.

2. Vamos imitar os movimentos dos jogadores nessas fotos?

Experimente ficar parado em cada uma dessas posições e veja o desafio que é para o seu corpo. Em seguida, tente fazer alguns desses movimentos em sequência.

## Hora da reflexão 🗨️ Respostas pessoais.

- Você já viu ou participou de uma roda de capoeira? Se sim, compartilhe sua experiência com os colegas. **A**
- Caso tenha participado de alguma roda de capoeira, como eram os movimentos dos jogadores? Rápidos ou lentos? Usavam as mãos ou os pés? **B**
- Você consegue se lembrar de alguma das canções que ouviu na roda de capoeira? **C**

## No passo da capoeira

Divida a turma em duplas e peça que cada dupla escolha uma das imagens. Dê um tempo, cerca de 2 minutos, para que tentem imitar o movimento da fotografia, congelando na mesma pose que os capoeiristas.

Após o tempo determinado, volte a organizar os estudantes em roda e peça que cada dupla mostre a posição que escolheu. Se possível, fotografe cada dupla com suas poses.

Se possível, como atividade de encerramento, faça uma brincadeira de simular uma roda de capoeira. Organize a turma em roda e coloque novamente a música "O que é um berimbau?". Peça que todos cantem e batam palmas; enquanto isso, uma dupla por vez caminha até o centro da roda e congela na posição que acabou de experimentar, pedindo aos colegas que identifiquem a sonoridade do berimbau. É importante que, nesse momento, os estudantes não cantem, apenas procurem escutar o som do berimbau.

## Hora da reflexão

- A.** Caso alguém na turma já tenha tido qualquer tipo de experiência com a capoeira, peça que descreva a prática. Pergunte sobre elementos da música, a disposição em roda e os movimentos. Caso ninguém tenha experiência com essa prática, procure na internet vídeos de crianças jogando capoeira e se baseie neles para encaminhar a conversa.
- B.** Avalie a capacidade dos estudantes de descrever os movimentos sem imitá-los. Use cada uma das perguntas como forma de encaminhar a descrição dos movimentos.
- C.** Pode ser que alguns, provavelmente os que têm ou tiveram práticas de capoeira, lembrem-se de alguma canção. Nesse caso, aproveite a oportunidade e permita que ensinem para o grupo. Use a forma de pergunta e resposta e peça que os alunos ou o aluno que apresentou a música seja o mestre e que o restante da turma responda em coro. Caso a turma não conheça nenhuma música com essa estrutura, você pode repetir a canção "O que é um berimbau?", que os estudantes aprenderam nesta seção.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03).
- **Artes integradas:** Patrimônio cultural (EF15AR25).

### Que arte é essa?

#### Vadiação (1965), de Carybé

O artista conhecia a capoeira de perto e frequentou diversas rodas e centros. Também tocava berimbau e pandeiro. Assim, os cenários e cenas que pintava retratavam uma realidade muito familiar ao pintor. Carybé buscava retratar a cultura popular de forma complexa, não gostava de imagens que representassem uma figura só. Assim, o registro é o da vida comum das pessoas nas ruas, nos botecos e nas feiras. Não por acaso essa pintura apresenta uma roda de capoeira em espaço aberto e com uma série de personagens distintos e em planos diferentes. Vale notar também a postura invertida do corpo do capoeirista na roda. A representação destaca os movimentos complexos, que desafiam a lei da gravidade, presentes no jogo da capoeira. Esse recurso, no jogo, é geralmente usado como forma de escapar ou sair de determinados golpes.

#### Capoeira (1970), de Maria Auxiliadora da Silva

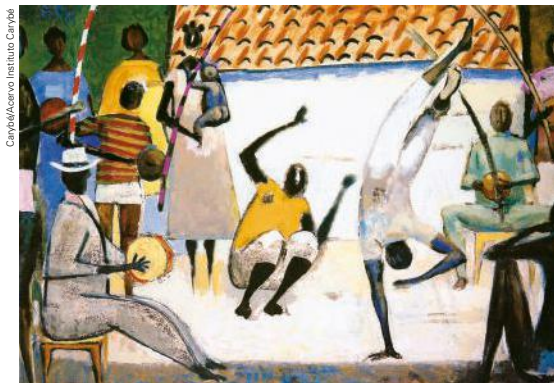
A obra data de 1970 e atualmente se encontra no acervo do Museu de Arte de São Paulo (Masp). A artista usa técnicas mistas sobre tela, e a falta de perspectiva coloca os jogadores da capoeira em evidência. A obra retrata instrumentos musicais, como atabaque, agogô e berimbau, e também traz os brincantes em torno da roda acompanhando o jogo com palmas. As linhas sinuosas que representam os morros e os galhos das árvores contribuem para criar a sensação de movimento dos personagens do quadro.

### De olho na arte

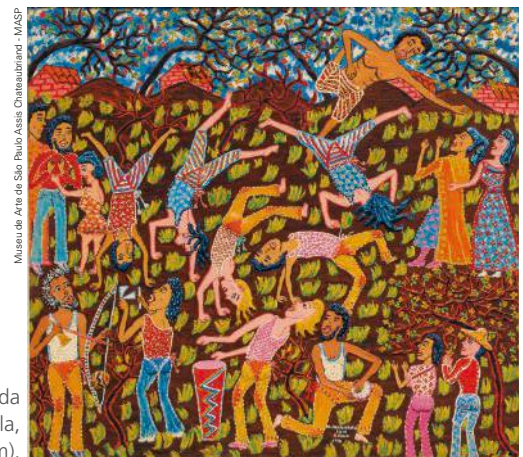
1. Chame a atenção dos estudantes para os instrumentos musicais representados por Carybé: pandeiro e berimbau. Os mesmos instrumentos musicais aparecem na pintura de Maria Auxiliadora, além do atabaque e do agogô. Na obra de

## Que arte é essa?

### A capoeira e suas representações



**Vadiação**, de Carybé, 1965  
(óleo sobre tela, 60 cm x 85 cm).



**Capoeira**, de Maria Auxiliadora da Silva, 1970 (técnica mista sobre tela, 69 cm x 74 cm).

### De olho na arte

#### Respostas pessoais.

Observe e compare as pinturas, que representam a capoeira. Depois converse com os colegas.

1. Você identifica algum instrumento musical nas pinturas? Qual?
2. O que é possível dizer sobre o movimento corporal dos personagens nas imagens?
3. Quais cores mais chamam a sua atenção nessas pinturas? Que impressões ou sensações essas imagens provocam em você?

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Maria Auxiliadora, veem-se ainda pessoas que parecem acompanhar o jogo batendo palmas, prática comum durante as rodas de capoeira.

2. Explore com os estudantes a sensação de movimento que ambas as pinturas transmitem. Levante hipóteses com a turma sobre a posição em que os personagens estariam antes de chegar ao momento representado e para que outra posição estariam indo. Pergunte quais são os personagens que parecem estar se mo-

vimentando mais em cada um dos quadros. Repare que são aqueles que estão no centro da roda, respeitando a dinâmica do jogo da capoeira.

3. Observe com os estudantes que ambos os quadros valem-se de cores vivas e fortes, o que contribui para a sensação de animação e movimento das telas.

A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que se expressa por diversas linguagens. É ao mesmo tempo uma dança, uma luta e um jogo.

Ao reunir música e movimentos corporais, a capoeira também consiste em uma forma de arte. Além disso, existem muitas obras de arte, em diferentes linguagens artísticas, que usam a capoeira como fonte de inspiração.

As obras da página 104 são exemplos disso. Os artistas que criaram essas obras tinham um gosto em comum. Carybé (1911-1997) e Maria Auxiliadora (1935-1974) gostavam de retratar cenas representativas da cultura popular brasileira.

Hector Julio Páride Bernabó nasceu em Buenos Aires, na Argentina. Veio morar no Rio de Janeiro em 1919, onde recebeu o apelido de Carybé, uma espécie de peixe de água doce, e ficou internacionalmente conhecido por esse nome.

Começou a desenhar vendo os irmãos mais velhos, que desenhavam, pintavam e esculpiam. Em 1938 fez sua primeira visita à cidade de Salvador, na Bahia, e sentiu que lá era seu lugar. Mudou-se definitivamente para a cidade em 1950.

Carybé se apaixonou pela religiosidade e pelos costumes locais. Ele se encantava com o cotidiano dos pescadores, dos vendedores ambulantes, dos capoeiristas e das lavadeiras, e retratou essa realidade em seus quadros.

Maria Auxiliadora era mineira, nascida na cidade de Campo Belo em uma família humilde de 18 irmãos e irmãs. Sua mãe, além de dona de casa, também era escultora, pintora e bordadeira.

Ajudando sua mãe, Auxiliadora desenvolveu, desde os 11 anos, grande habilidade para desenhar com carvão e foi aprimorando sua técnica sozinha. Gostava de retratar as cenas que via, como festas juninas, bailes carnavalescos, festas de maracatu, entre outras.

Auxiliadora teve pouca oportunidade de frequentar a escola na infância, mas aos 37 anos voltou a estudar. Inscreveu-se no centro de alfabetização de adultos e passou a pintar a dura realidade que vivia.



Hector Julio Páride Bernabó, o Carybé, pintando um painel no Memorial da América Latina de São Paulo (SP), década de 1980.

Acervo Instituto Carybé/Instituto Carybé



Maria Auxiliadora Silva em Campo Belo (MG), foto sem data.

## Hector Julio Páride Bernabó (Carybé)

Carybé foi um artista múltiplo, dedicando-se à gravura, à pintura, à cerâmica, à arte mural, entre outras, além de jornalista. Ao mudar-se para Salvador, em 1950, ingressou em um movimento pela renovação das artes plásticas na Bahia, juntamente com Mário Cravo e outros artistas do período. Como ilustrador, contribuiu com 128 aquarelas no livro *A iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia*, publicado em 1981. Além de suas ilustrações, o livro também contava com fotografias de Pierre Verger. Na literatura, atuou como ilustrador e tradutor das obras de autores como Gabriel Garcia Márquez, Mário de Andrade e Pierre Verger. Fruto de sua parceria com Jorge Amado, ilustrou as obras *Jubiabá*, *O compadre de Ogum*, *O sumiço da santa*, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e *Navegação de cabotagem*. Suas obras hoje estão distribuídas pela Bahia e em cidades de outros países, como Buenos Aires, Nova York e Miami.

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Maria Auxiliadora

Apesar da morte precoce, Maria Auxiliadora da Silva deixou uma extensa e valiosa obra. Uma característica muito particular de suas obras é a forma de trabalhar a cor branca: nos vestidos de escolas de samba, bailes ou festas de maracatu ou divindades das religiões afro-brasileiras, nas janelas das casas e detalhes das roupas, Auxiliadora colava pedaços de renda branca por cima das telas pintadas com tinta óleo. Outro destaque de sua obra é o fato de a artista também se valer de legendas em seus quadros, seja na boca de um sanfoneiro de festa junina, seja em uma cena de candomblé.

Em 1968, Auxiliadora ligou-se ao grupo de Solano Trindade – poeta brasileiro, folclorista, pintor, ator, teatrólogo, cineasta e militante comunista – em Embu, São Paulo. O grupo reuniu diversos artistas dedicados à cultura afrodescendente.



## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes integradas:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

### Como é feita essa arte?

Esta seção oferece-lhe a oportunidade de debater com os estudantes questões que envolvem o preconceito racial histórico presente na sociedade brasileira. Inicie a conversa perguntando se acham que a prática da capoeira em espaços públicos poderia ser considerada motivo suficiente para determinar a prisão de uma pessoa. Especule com a turma as razões pelas quais a capoeira tornou-se um crime na época em questão. Após algumas indagações a respeito do tema, converse com os alunos sobre as condições do regime de escravidão e como os negros e toda a sua cultura eram rechaçados pela elite branca brasileira. Explique que, assim como a capoeira, outras manifestações culturais e religiosas de origem africana eram proibidas pelo governo. Apesar disso, as práticas continuavam de maneira escondida.

É importante assinalar que, sendo a capoeira uma prática típica da cultura popular, ela respeita as nuances da tradição oral dessa cultura. Por ser transmitida de geração em geração, é muito difícil falar de uma única prática de capoeira. Podemos, em linhas gerais, afirmar que historicamente existem dois troncos principais: capoeira regional e capoeira angola. A primeira é reconhecida por ser mais rápida e ter mais movimentos jogados em pé, já a segunda é mais lenta e seus movimentos são mais próximos do chão.

Em termos musicais também há diferenciações. Em geral, a capoeira angola mantém a estrutura musical de três berimbaus (gunga, médio e viola, acompanhados pelo caxixi), atabaque, agogô e reco-reco, enquanto a formação regional geralmente opta apenas por um berimbau, acompanhado pelo caxixi, e pandeiro.

## Como é feita essa arte?

 Para ler

Capoeira, de Sonia Rosa. São Paulo: Pallas, 2013. Esse livro apresenta a história da capoeira, acompanhada de belas ilustrações.

### A capoeira

A capoeira foi criada no Brasil, nos tempos da escravidão. Era praticada principalmente pelos chamados “escravos de ganho”, africanos escravizados que faziam pequenos serviços nas cidades.

Com o tempo, outros grupos, que incluíam marceneiros, sapateiros e artesãos, começaram a se interessar pela capoeira, que foi se tornando mais comum.

Como seus movimentos muitas vezes lembram uma dança, os senhores de engenho permitiam que os negros escravizados praticassem a capoeira, sem saber que praticavam ao mesmo tempo uma luta. Por essas características, foi uma importante

forma de resistência, uma maneira de defesa, para as populações negras no período da escravidão.

Em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, ganhou destaque tão grande que grupos de capoeiristas começaram a disputar certas regiões das cidades. Nesse período, foi criminalizada: uma pessoa podia ser presa por praticá-la em locais públicos.



Capoeiristas comemoram o Dia da Consciência Negra na cidade de Parati (RJ), em 2016.

Ainda assim, a capoeira resistiu à repressão e foi sendo ensinada de geração em geração por seus mestres e discípulos.

É muito difícil falar de um tipo só de capoeira, uma vez que há diversos estilos, com diferentes origens, movimentos e músicas. Os estilos mais comuns são a capoeira angola, jogada em ritmo mais lento e com mais movimentos rasteiros, e a capoeira regional, mais rápida e acrobática. Outra variação famosa é o maculelê, em que os capoeiristas utilizam um par de bastões na hora de jogar.

Hoje a roda de capoeira é reconhecida como **Patrimônio Cultural Nacional** e divulgada por todo o Brasil e pelo mundo.

#### Patrimônio Cultural Nacional:

todas as manifestações culturais, sejam obras de arte, festas populares, saberes transmitidos de geração em geração, etc., que têm importância reconhecida para o conjunto dos habitantes de um país.

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Sugestão

- *Dossiê Iphan: Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>> (acesso em: 28 dez. 2017).

A capoeira foi declarada patrimônio imaterial da humanidade pela Unesco em novembro de 2014. Dessa forma o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), no 12º volume da Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados, que se destina a tornar os patrimônios culturais do Brasil conhecidos e valorizados, apresenta o “Registro do Modo da Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira”, uma produção que traz em detalhes a história e a prática dessa manifestação cultural de suma importância para nossa cultura.



## Vamos experimentar

### É dia de capoeira!

Neste bloco você aprendeu um pouco sobre a capoeira e a música usada para praticá-la. Você também conheceu algumas representações da capoeira nas artes visuais.

Que tal experimentar alguns dos movimentos da capoeira?

### Aprendendo alguns movimentos

Siga as indicações do professor ou da professora. Você vai começar a praticar os movimentos da capoeira sozinho, mas é importante sempre manter um espaço adequado entre você e os colegas. Preste muita atenção para não atingir ninguém por acidente.

#### Ginga

A ginga, movimentação básica da capoeira, é muito simples de aprender.

1. Com o corpo relaxado e o tronco levemente inclinado para a frente, mova os pés para trás de forma alternada.
2. Alterne também os braços para proteger o rosto, mas inverta a ordem: enquanto estiver com o pé esquerdo para trás, coloque o braço esquerdo para a frente e vice-versa.
3. Solte o corpo e tente gingar!



Ilustrações: Natália Gregorini/Arquivo de editora

#### Esquiva cocorinha

A esquiva cocorinha é um movimento de defesa.

1. Basta agachar para realizar o movimento!
2. Lembre-se de proteger o rosto durante essa esquiva e apoiar uma das mãos no chão.



Ilustrações: Natália Gregorini/Arquivo de editora

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

## Vamos experimentar

Para o desenvolvimento das atividades desta seção, recorra a um lugar amplo em que as crianças possam se exercitar sem correr riscos de se machucar ou machucar os colegas. Pon-tue a importância de fazer os movimentos de forma lenta e com cuidado para que não se machuquem. Enfatize que é muito importante que tomem cuidado com o próprio corpo e com o corpo do colega.

### Aprendendo alguns movimentos

Procure acompanhar os movimentos dos estudantes com a música "O que é um berimbau?", que a turma conheceu no início deste bloco. Peça que realizem os movimentos sentindo no corpo o pulso da música, as palmas e o canto – é desse suingue que nasce o movimento da ginga. Se possível, realize os movimentos com a turma.

#### Ginga

Frise a importância do relaxamento e da flexibilidade no movimento básico da ginga. A movimentação é relativamente simples, mas exige um estado de consciência completa do corpo, que deve se mover de forma relaxada, porém controlada. Incentive os estudantes a deixar o corpo à vontade, solto, mas sem perder a atenção aos movimentos. Ressalte também que é importante aprender a respeitar os limites do próprio corpo.

#### Esquiva cocorinha

No caso desse movimento de defesa, procure acompanhar o pulso da música levantando e sentando com o movimento da esquiva. Fazer os movimentos no pulso da música é fundamental, pois os estudantes começam a se familiarizar com esse parâmetro musical e podem percebê-lo a partir do seu próprio movimento.

## Meia-lua de frente

Da mesma forma, siga respeitando o pulso da música e peça aos estudantes que acompanhem e imitem seu movimento.

### Praticando em dupla

Ajude os estudantes a se organizar em duplas e procure orientá-los sobre a melhor maneira de ocupar o espaço em que a atividade for realizada. Reforce o cuidado que devem ter uns com os outros, pois esse tipo de dinâmica serve exatamente para que os estudantes passem a cuidar mais uns dos outros.

Peça aos estudantes que combinem quem começará com o golpe e quem fará a esquiva. Acompanhados pela música, faça o movimento da ginga com os estudantes sempre conectado com o pulso da música. Em seguida, passe para os outros dois movimentos. Assim, enquanto uma criança faz a meia-lua, a outra estará em esquiva cocorinha. Pratiquem um pouco nesse molde e em seguida troquem: quem fazia esquiva cocorinha passa para a meia-lua e quem estava em meia-lua vai para a esquiva cocorinha. Por fim, organize a prática de forma alternada, assim uma criança fará a meia-lua e a outra estará em esquiva cocorinha: no momento seguinte os movimentos se invertem e assim sucessivamente – acompanhando sempre o pulso da música.

## Meia-lua de frente

A meia-lua de frente, um dos movimentos básicos da capoeira, é bem simples.



1. Para treinar esse movimento, apoie-se na perna direita e faça um círculo para dentro com a perna esquerda. Depois, faça o mesmo com a outra perna.
2. Comece com uma altura mais baixa, próxima do chão. Aos poucos, tente deixar sua meia-lua de frente maior. Se você conseguir, leve a perna até a altura do seu rosto.

### Praticando em dupla

1. Forme dupla com um colega e pratique os movimentos que aprendeu.
2. Durante o treino, deixe o corpo relaxado e não pare de gingar.
3. A dupla deve começar experimentando a meia-lua de frente e a esquiva cocorinha. Enquanto uma pessoa aplica a meia-lua de frente, a outra se defende fazendo a esquiva cocorinha. Depois, os membros da dupla trocam de posição: quem aplicou a meia-lua se esquiva, quem se esquivou desta vez aplica a meia-lua.



Atenção: tome muito cuidado para não atingir seu colega durante a experimentação do movimento de meia-lua e da esquiva!

## Roda de capoeira

Pronto! Chegou a hora de praticar capoeira! Siga as orientações do professor ou da professora e entre na roda...

Você se lembra da música que aprendemos no início da unidade?

1. Vamos bater palmas enquanto cantamos.

### O que é um berimbau?

O que é berimbau?

Uma cabaça, um arame e um pedaço de pau

Olha como é gostoso tocar berimbau,

Uma cabaça, um arame, um pedaço de pau

Oh lá e lá e lá!

Oh lê lê

Oh lá e lá e lá!

Oh lá e lá e lá!

Tradição oral.

2. Agora a turma deve organizar uma grande roda. Uma dupla de cada vez vai para o meio da roda para jogar. Quem não estiver jogando vai cantar e bater palmas.
3. Antes de entrar, a dupla da vez deve se agachar na entrada da roda e esperar quem estiver jogando sair. Então a nova dupla se cumprimenta e vai para o centro da roda.
4. O jogo da capoeira recomeça, até que outra dupla se posicione para tomar o lugar de quem está jogando.

## Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora converse com a turma sobre a experiência de participar da roda de capoeira.

- Você já conhecia a capoeira? Já tinha jogado capoeira ou participado de alguma roda? **A**
- Como foi sua experiência com os movimentos da capoeira? O que você achou dos movimentos? Foram fáceis ou difíceis de aprender e de executar? **B**
- Você já conhecia as origens da capoeira no Brasil? O que aprendeu de novo? **C**

## Roda de capoeira

A turma deverá estar organizada em uma roda, e as duplas se alternarão no meio da roda de acordo com o seu comando. Incentive a participação de todos os estudantes. É importante que todos se arrisquem na roda, mesmo que os movimentos ainda não tenham tanta precisão. Deixe claro que o mais importante é experimentar os elementos da capoeira. As crianças que estarão formando a roda deverão bater palmas e cantar a música "O que é um berimbau?", conforme já aprenderam. Se achar pertinente, você pode abrir mão da gravação e seguir com palmas e voz. Todo conhecimento é bem-vindo, por isso aproveite os saberes locais da sua comunidade escolar para valorizar a experiência. Caso você, outro professor ou algum estudante tenha algum conhecimento sobre berimbau, saiba tocá-lo e tenha o instrumento, podem trazê-lo para compor a roda. As duplas no centro da roda deverão praticar os movimentos aprendidos de acordo com a etapa anterior.

## Hora da reflexão

- A. Peça que os estudantes compartilhem suas experiências anteriores com a capoeira e, a partir disso, estimule que digam como se sentiram durante o jogo de capoeira com a turma. Pergunte se ficaram com medo ou se acharam difícil a prática. Permita que compartilhem suas impressões.
- B. Para incentivar o debate com a turma, pergunte aos estudantes qual dos movimentos acharam mais difícil e qual julgaram ser o mais fácil.
- C. Recupere com os estudantes as conversas que tiveram a respeito da herança africana presente nessa prática cultural. Relembre as conversas que tiveram sobre a perseguição a essa e a outras manifestações culturais.

## Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR10); Processos de criação (EF15AR11).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

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

## Conectando saberes

Esta seção explora as maneiras de pensar os deslocamentos no espaço como movimento que pode ser medido em distância e duração.

O que se objetiva é que os estudantes empreguem algumas das ferramentas que a Matemática oferece para explorar formas de medir seus movimentos (espaço e tempo), utilizando-as em atividades de criação com o corpo.

## Desenho em movimento

É importante que os estudantes tomem consciência das palavras que usam para medir e qualificar o espaço. Se possível, registre essas palavras citadas no quadro ou em painéis de papel ou cartolina, para que todos possam ver as palavras por escrito também.

Estimule os estudantes a falar sobre seus percursos e deslocamentos na escola, dando exemplos concretos que os levem a pensar nas “linhas” e seus tamanhos em passos.

A conversa entre as crianças sobre as durações e o tempo pode ser estimulada por experimentos práticos, por exemplo, cronometrando o tempo que se leva para ir da sala de aula ao banheiro (com a ajuda de um relógio ou celular). Assim, você terá a oportunidade de evidenciar as relações entre velocidade e a possibilidade de percorrer maiores distâncias num mesmo tempo delimitado, por exemplo. Todos esses conceitos serão importantes para a realização do exercício.



## Conectando saberes

### Desenhar com o corpo todo

#### Desenho em movimento

Projeto **Segni Mossi**, oficina para crianças, Roma, Itália, 2016.

Divulgação/  
Segni Mossi

Já pensou se os seus movimentos ficassem marcados nos lugares por onde você passa?

Muitos grupos de artistas investigam as diferentes formas de ocupar o espaço. Alguns exercícios e vivências de dança-desenho conseguem fazer isso!

Os bailarinos italianos Alessandro Lumare e Simone Lobefaro propõem, em seu projeto **Segni Mossi** (“sinal movido”), que acontece em Roma, na Itália, desde 2014, que os participantes desenhem dançando.

Por exemplo: o menino que aparece na fotografia acima está se balançando em uma rede enquanto desenha, com um giz de cera, em um papel no chão. O giz marca o caminho que ele fez na ida e na volta, de um lado para outro ou em outras direções. Depois dele, outras crianças também desenharam, cada uma usando uma cor diferente.

Ao final, quem observa o papel pode ver todos os caminhos que cada pessoa percorreu enquanto se balançava.

🗨️ Converse com os colegas sobre as questões a seguir. **Respostas pessoais.**

- Quantas palavras você conhece para falar sobre o espaço? Para pensar nisso, faça uma lista em seu caderno e compare-a com a lista dos colegas.
- Se o chão ficasse marcado em todos os caminhos que você faz todos os dias na escola, onde haveria mais linhas?
- Cada vez que você vai de um lugar para outro na escola, demora certo tempo. Converse com os colegas sobre quanto tempo vocês gastam para ir ao lugar onde se reúnem no recreio e voltar de lá.

110

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Segni Mossi

É um projeto de pesquisa do escritor Alessandro Lumare e da *performer* Simone Lobefaro que começou em outubro de 2014, na cidade de Roma.

Por meio de oficinas, vivências e encontros, eles exploram com pessoas de todas as idades a *performance* e o desenho.

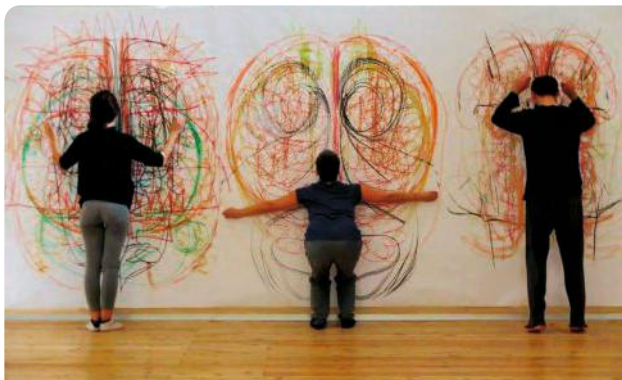
Para saber mais sobre o grupo, explore as imagens e os vídeos no *site* do projeto: <[www.segnimossi.net/it/](http://www.segnimossi.net/it/)> (acesso em: 19 out. 2017).



## Círculos nas paredes

Outro exercício que a dupla de bailarinos Alessandro Lumare e Simone Lobefaro propõe é registrar em um papel na parede os movimentos dos braços de diferentes pessoas percorrendo a área do papel.

O trabalho de cada participante que fica registrado no papel é totalmente diferente do trabalho dos outros. Você tem alguma ideia do motivo por que isso acontece?



Projeto **Segni Mossi**, oficina para adultos, Roma, Itália, 2016.

 Faça o exercício a seguir e descubra com os colegas a resposta a essa pergunta.

- 1 Seguindo as orientações do professor ou da professora, cubra com papel uma parede inteira da sala de aula ou dos corredores de sua escola.
- 2 Escolha duas cores de giz de cera, uma para cada mão, e depois escolha um lugar para trabalhar. Abra bem os braços e veja se você não está esbarrando no colega da direita ou no da esquerda.
- 3 Durante um minuto, ao som de uma música agitada, fique em pé e faça movimentos circulares com os dois braços ao mesmo tempo, desenhando diversos círculos sem tirar o giz de cera do papel.
- 4 Ao acabar, abaixe-se (você pode ficar agachado ou ajoelhado) e repita esse mesmo movimento durante um minuto, dessa vez com uma música lenta.
- 5 Afaste-se e observe a obra que você criou. Compare os círculos que você fez ao som da música agitada com os que você fez ao som da música lenta. Quais deles têm mais linhas? Onde estão as linhas mais grossas?
- 6 Caminhe ao redor e aprecie o trabalho artístico dos seus colegas. Conversem para descobrir por que os desenhos de vocês são parecidos ou diferentes, se todos seguirem as mesmas orientações e demoraram o mesmo tempo para fazer o trabalho.

## Círculos nas paredes

Busque as experiências vivenciadas pelos estudantes nas aulas de Matemática para que explorem as possibilidades da forma do círculo, sua área, as noções de dentro e fora, partindo da ideia de que as formas geométricas delimitam espaços.

Para preparar o espaço e os materiais (1-3), lembre-se de que você vai precisar de uma área para que pelo menos 10 crianças possam trabalhar ao mesmo tempo, enquanto as outras crianças ficam cronometrando a ação. Assim, você poderá ter duas turmas trabalhando em etapas diferentes de dedicação ao mesmo tempo (uma turma desenhando individualmente e outra cronometrando).

Explore as noções de tempo, a partir da medida de 1 minuto, e as diferentes maneiras pelas quais percebemos sua passagem dependendo das atividades que realizamos, neste caso marcadas por músicas com ritmos lentos ou rápidos. Sem pressa, estimule os estudantes a articular e aprofundar o que perceberam em relação aos traços e movimentos realizados durante o minuto em que a música decorreu mais rapidamente, comparando com as linhas que delimitam os círculos realizados com a música lenta. Chame a atenção dos estudantes também para a quantidade de linhas que constitui os círculos de cada etapa, com outras perguntas: Onde tem mais voltas? Onde parece que usaram mais força para marcar o caminho? A tentativa de justificativa permitirá que exercitem seus conhecimentos práticos em relação ao que descobriram sobre ocupar espaços e tempos.

111

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Sugestões

- *Arte na medida*, um relato em que a professora de Arte Ana Helena Grimaldi conta sobre uma proposta em que as medidas dos espaços e tamanhos das coisas são feitas com base no tamanho das partes do corpo.
  - *O corpo que desenha, o corpo que desenho*, relato da professora Celina Gusmão sobre uma atividade de desenho silencioso que ocupou os espaços de circulação da escola com o uso de giz de lousa, com duração vinculada ao fim do giz entregue a cada estudante.
- Ambos os relatos são parte do caderno "Escolhas, rotas e desvios" do Material Educativo *Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo*, de 2016, disponível para *download* gratuito em: <<http://materialeducativo.32bienal.org.br/>> (acesso em: 19 out. 2017).

## BIBLIOGRAFIA

### Artes visuais

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inês Oliveira Rodriguez e Danilo de Assis Climaco. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização em Arte Unesp/RedeFor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\_art\_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARCINSKI, Fabiana Werneck (Org.). *Sobre a arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960*. São Paulo: WMF Martins Fontes/Edições Sesc, 2014.
- BUORO, Anamélia. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resendi e. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMBRICH, Ernst. *História da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IMBERNON, Francisco. *A escola no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1980.
- LARROSA-BONDIA, Jorge. *Tremores – escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado – processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2004.

### Música

- BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2009. v. 39, n. 138, p. 715-746.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CALIXTO, Wesley Pacheco; RODRIGUES, Clóves Gonçalves. *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 Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abr. 2013.
- PUCCI, Magda. *A arte oral Paiteer Surui de Rondônia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mar. 2009.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
- SIMÃO, João Paulo. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, fev. 2013.
- TEIXEIRA, 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.
- FERRER, Suely (Org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. *A criança e a dança na Educação Infantil*. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). *Cadernos de formação: formação de professores (bloco 2, didática de conteúdos) – Conteúdos e didática de artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2011.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- SILVEIRA, Sílvia Camara Soter da. *Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2012.
- TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *Algumas perguntas*

sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

### Teatro

- ALMEIDA JUNIOR, José Simões de; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERTOLT, Margoth. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- CHACRA, S. *Natureza e sentido na improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FARIA, João Roberto (Dir.). *História do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2012. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013. v. 2.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LOUIS, Luis. *A mimica total – um inédito e profundo mapeamento desta arte no Brasil e no mundo*. São Paulo: Giostri, 2014.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 2001.
- MUNIZ, Rosane. *Vestindo os nus*. Rio de Janeiro: Senac, 2004.
- SANTANA, Arão Paranaquá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Edufma, 2000.
- SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. *Mamulengo: o teatro de bonecos popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- SERRONI, J. C. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Edições Sesc, 2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

### Artes integradas

- ABREU, Luis Alberto; SILVA, Erminia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- BA, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Pallas Athena, 2013.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- COUSINS, M. *História do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FRIEDMANN, A. *A arte de brincar – Brincadeiras e jogos tradicionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília, 2014.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2011.

112

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



